

Balance de la emergencia de una propuesta pedagógica

Luis Eduardo Primero Rivas

BALANCE DE LA EMERGENCIA DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Colección Construcción Humana

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro, y su tratamiento informático, transmisión de alguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

DERECHOS RESERVADOS © 2004 por el autor
Tekax 234 Casa 4, Colonia Lomas de Padierna, Tlalpan, México D. F.;
c. p. 14240 Teléfono 56440464 E-mail: primeroeditores@msn.com

ISBN 968-5554-12-9

Diseño y diagramación:

Primero Editores

Tekax 234 Casa 4, Lomas de Padierna, Tlalpan, México D.F., c.p. 14240
Teléfono 56440464. E - mail: primeroeditores@msn.com

Diseño de carátula y Layout:

D.G. J. Gerardo Ordaz Rivera

Impreso por:

PUBLIDISA

Impreso en México

Printed in México

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| PRÓLOGO | 7 |
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| Definiciones de la <i>pedagogía de lo cotidiano</i> | |
| CAPÍTULO 1 | 29 |
| Hipótesis para una historia de la educación crítica | |
| CAPÍTULO 2 | 79 |
| La pedagogía de lo cotidiano como filosofía de la educación a comienzos del siglo XXI | |
| CAPÍTULO 3 | 89 |
| Hermenéutica analógica y pedagogía de lo cotidiano: encuentros y desarrollos | |
| CAPÍTULO 4 | 101 |
| La hermenéutica analógica y la pedagogía de lo cotidiano en la educación multicultural | |
| CAPÍTULO 5 | 115 |
| ¿Esperanza o tragedia en educación? | |
| BIBLIOGRAFÍA GENERAL | 145 |

PRÓLOGO

§1* La propuesta de una *pedagogía de lo cotidiano* está conceptuada desde finales de los años ochentas del siglo XX, mas solo se pudo concretar en una serie de libros iniciada a comienzos del año 2000, por lo cual en este nivel de difusión está cumpliendo su primer quinquenio, oportunidad que permite su balance inicial.

Dada la producción que logra generar en diversas líneas de trabajo, y para concretar el Informe Final de investigación del proyecto realizado desde el año 2002 en el espacio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, particularmente en su Unidad Ajusco, titulado “El significado histórico de la *pedagogía de lo cotidiano*”¹, hemos estructurado el presente libro que difunde la emergencia de una propuesta pedagógica.

Orientándolo en la lectura que realizará sintetizamos su contenido. La “Introducción” ofrece las definiciones de la *pedagogía de lo cotidiano*, resume sus principales tesis epistemológicas y ofrece un panorama general de la propuesta pedagógica en marcha.

Como esta invitación formativa se ubica en un desarrollo educativo de carácter social y de un largo devenir, el primer capítulo expone una “hipótesis para una historia de la educación crítica” que ubica las tesis sugeridas en el contexto general de la historia de la educación marxista, ofreciendo una clasificación de su desenvolvimiento desde el año de 1848 hasta la actualidad.

* Este símbolo [§] busca identificar *parágrafos* numerados sucesivamente al interior del texto, útiles para ubicar y facilitar referencias. Retomo esta idea de las ediciones de la filosofía clásica alemana. En libros como la *Crítica de la razón pura* o la *Filosofía del derecho de Hegel*, e incluso *La filosofía del futuro* de Feuerbach, encontramos este tipo de identificación interna, que hoy, en las ediciones electrónicas y/o difundidas por medio de la Internet cobran un nuevo valor, pues facilitan ubicar textos y citarlos propiamente.

¹ Realizado con la colaboración permanente de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Ángeles Toledo Olmos, Edith Hernández López y Alberto Méndez Ulloa, quienes recibieron sus créditos como ayudantes de investigación en los dos informes previos entregados a las autoridades de la UPN (Julio 2003 y Enero 2004).

El capítulo segundo concluye la tesis histórica expuesta en el capítulo inicial planteando a “la pedagogía de lo cotidiano como filosofía de la educación a comienzos del siglo XXI”, y dando una breve síntesis de la estructuración de una filosofía de la educación, y sus aplicaciones a la luz de la propuesta pedagógica avanzada.

El tercer capítulo continúa con la construcción ofrecida, y examina la vinculación entre la “hermenéutica analógica y la pedagogía de lo cotidiano en sus encuentros y desarrollos”, concretando las tesis que han venido exponiéndose para ubicarlas en los desarrollos recientes de la filosofía en México, que crecen hasta convertirse en un movimiento cultural que tiende a convertirse en un nuevo paradigma.

El capítulo cuarto especifica los argumentos de la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano en el ámbito de los estudios del multiculturalismo, para examinar las posibilidades de una educación analógica útil en este sub-campo educativo en crecimiento vertiginoso en la actual realidad social, dada la estructura u organización de un mundo pluricultural, multiétnico y de aguda emergencia en todo tipo de diferencias, que requiere un adecuado tratamiento a diversos niveles, especialmente en el educativo.

Aquí se consideran los aportes al respecto de autores como Peter McLaren y Carlos Alberto Torres, autor latino residente en Estados Unidos, que examina los “dilemas de la ciudadanía en un mundo global”, para hacer ver que el conocimiento de la hermenéutica analógica, les sería muy ventajoso para comprender mejor sus universos de reflexión.

El quinto capítulo y final responde las críticas que ha hecho el filósofo español Joaquín Esteban Ortega a la propuesta pedagógica que avanzamos, y concreta las tesis de los capítulos previos en una análisis que prefigura nuevos derroteros investigativos, toda vez que en lo dialogado con Esteban Ortega está el germen para perfilar un modelo de intervención para la formación docente, aplicable en situaciones educativas concretas, con profesores y profesoras en activo, padres y madres de familia,

PRÓLOGO

administradores y políticos de la educación, que en conjunto y realmente tienen que ver con la práctica educativa, que en términos de *formación docente*, posee una importancia estratégica crucial en la gestión educativa de nuestras naciones.

Sin ser este un libro de difusión, esperamos haber dado a conocer nuestros argumentos de forma clara y ordenada, y los deseamos expresivos de una buena organización del conocimiento que buscamos transmitir, para favorecer su lectura y los aportes que pueda hacer a la propuesta pedagógica que sometemos a balance.

Le deseo un buen viaje.

México D. F., 12 de Noviembre del 2004

INTRODUCCIÓN

DEFINICIONES DE LA *PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO*¹

Presentación

§2 En esta “Introducción” exponemos los siguientes temas:

1. Perfiles básicos de la pedagogía de lo cotidiano²
2. La pedagogía de lo cotidiano como propuesta
3. La formación profesional en la educación superior
4. Evitar la ilusión en el trabajo educativo
5. Un primer resumen

Con esta orientación preliminar, pasemos a examinar el punto inicial.

1. Perfiles básicos de la pedagogía de lo cotidiano

§3 El propósito fundamental que anima esta “Introducción” es resaltar la importancia de la formación intelectual que deben dar los estudios escolares en el nivel de la educación superior, en tanto en la actualidad es el nivel preponderante de profesionalización para cualquier actividad social, y una de las tesis a exponer resalta que el trabajo intelectual se realiza con

¹ Este material fue expuesto originalmente como una ponencia sustentada por invitación el martes 28 de septiembre del 2004 en las *VIII Jornadas Pedagógicas de Otoño* de la Universidad Pedagógica Nacional, Panel *Los modelos pedagógicos: nuevas tendencias*, celebradas en la Unidad Ajusco en México D. F.

² En esta exposición resumo y sintetizo las tesis expuestas en los libros siguientes: *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, co-edición AC Editores - Primero Editores (Col. Construcción Humana), Cali (Colombia)- México, 1999, 192 ps. (ISBN 970-92466-0-7); 2. *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores (Colección Construcción Humana), México, 2002, 166 ps. (ISBN 970-92466-7-4); 3. *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* (en co-autoría con Mauricio Beuchot), Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2003, 150 ps. ISBN: 968-5554-04-8.

conceptos, teorías y paradigmas, que obligan a quien enseña a definirlos claramente, lo cual es normativo para un buen ejercicio de la actividad docente e intelectual en cualquier nivel que se ejerza, y más para las realizadas en el nivel educativo destacado.

Estas posiciones orientadoras nos comprometen a ser consecuentes con ellas, y así iniciamos convocando el tema de los *perfiles básicos de la teoría desde la cual nos pronunciamos*, para establecerlos y de esta forma promover una clara comunicación con los interesados en esta propuesta.

En primer lugar destaco que ubico estos argumentos en los significados de una pedagogía, y por tanto de una norma de la práctica educativa que al adjetivarse como *de lo cotidiano*, convoca tanto sus vínculos filosóficos como históricos y su intención fundamental: situarse en el principal nivel de definición de la realidad, en tanto es en la vida cotidiana donde se reproduce el vigor social, esto es: donde generamos y regeneramos nuestras condiciones de vida, que son tanto instrumentales como simbólicas.

Esta intención es definitoria para la norma educativa que avanzamos. Intelectualmente podemos asociarla a las concepciones existencialistas, fenomenológicas, y a las filosóficas de la Ágnes Heller *marxista*, que impugnando las concepciones idealistas y fetichizadas del *socialismo realmente existente*, contribuyeron a construir una filosofía y una sociología de la vida cotidiana que nos situó conceptual y metódicamente en el nivel más perentorio de definición de la realidad, y en el lugar donde se concreta la historia: la vida cotidiana.

En este acaecer de todos los días es donde comemos, descansamos, trabajamos, laboramos, amamos, peleamos, somos comprometidos o cínicos; y en fin –y en el contexto de la educación escolar–, donde aprendemos o enseñamos; donde producimos conocimientos o simulamos que lo hacemos; o más grave aún, reproducimos saberes escolares inocuos que solo le sirven a nuestros alumnos para sacar calificaciones, y

perpetuar la ignorancia construida³.

§4 La *pedagogía de lo cotidiano* es por tanto la norma educativa que rige la formación de la persona priorizando sus condiciones de vida diaria, pues es en esta dinámica donde surgen las circunstancias para formarse o deformarse, para educarse o deshumanizarse; y para socializarse en uno cualquiera de nuestros procesos de socialización: el primario (o familiar), el secundario (o escolar) y el terciario (o civil y profesional).

Esta aseveración nos conduce a destacar otro perfil básico de la *pedagogía de lo cotidiano*: nos referimos constantemente a la definición de educación como *formación de la persona* alejándonos de entenderla sólo como *escolaridad*; tal y como lo asume el conocimiento común de nuestras sociedades; en las cuales *ser educado es ser escolarizado*.

Alejándonos de esta formulación reductiva de la educación creemos que antes que nada es *formación de la persona*, y por ello apropiación, ingreso en el dominio del mundo, del uso de sus instrumentos y símbolos; humanización o socialización que tiene niveles y/o etapas: nos formamos (o deformamos) inicialmente en la familia; con esta socialización primaria ingresamos a la Escuela, institución que nos dará la socialización secundaria, que nos capacitará o no para la vida adulta, definida como civil y profesional (aun cuando no necesariamente *universitaria*, en tanto hoy tenemos *profesiones* sin escolaridad, que estrictamente podemos considerar oficios).

Esta tesis nos lleva a sostener que la *pedagogía de lo cotidiano* puede ocuparse de cualquier tipo de formación y que amplía el campo laboral del o la pedagoga más allá de la Institución Escolar, donde la ubicó el triunfo generalizado de la educación capitalista; y conlleva a recuperar el esfuerzo pedagógico para

³ Este concepto es formulado originalmente por Ana Ornelas Huitrón, quien lo desarrolló en "La ignorancia construida" (cfr. *Memoria del Primer Encuentro Nacional "Representaciones e imaginarios en educación"*, México D. F., octubre del 2002), y actualmente lo aplica en su Tesis Doctoral (cfr. *El universo de la comunicación en la sociedad contemporánea*, Capítulo 4, Apartado "La ignorancia construida: estrategia en la sociedad contemporánea"; Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía, México, 2004).

aplicarlo en educaciones desescolarizadas, como son la familiar, la producida por los medios masivos de información, y la requerida por diversas instituciones. Organizaciones sociales que en sus actividades requieren re-educar a empleados, pacientes, usuarios comerciales y ciudadanos en el sentido estricto del término: nacionales de un Estado que deben aprender nuevos requerimientos de participación que fueron dejados de lado por la Institución Escolar. A consecuencia de una escolarización fracasada o por la emergencia de nuevas necesidades productivas y/o políticas exigentes de renovadas formas de participación *civil*.

En este contexto, es importante resaltar el capítulo que encontrará más adelante con el nombre de “*pedagogía de lo cotidiano y educación multicultural*”, que examinará, entre otras cosas, la educación para la ciudadanía en ambientes pluriculturales.

La *pedagogía de lo cotidiano* también es una conciencia profesional de la educación asociada a la *pedagogía crítica*, es decir, a la racionalidad educativa que describe, analiza e impugna las prácticas educativas capitalistas, y por tanto puede asociarse a las posiciones conceptuales que he clasificado como “El marxismo académico y sus aportes educativos”, corriente que engloba a “los creadores de la Teoría de la Reproducción, la subsiguiente Teoría de la Resistencia y los desarrollos actuales de Peter McLaren y Henry Giroux, a los cuales hay que agregar los del inglés Basil Bernstein, quien permite avanzar, entre otros tópicos, en una *teoría del currículum* útil para el análisis de los sistemas escolares”.

Aquí mismo hemos de agregar a autores como “Noam Chomsky y Heins Dieterich”, quienes “también deben tener su lugar en el análisis de esta parte de la historia marxista de la educación”, que también debe recordar a Don Pablo Freire, como podrá leer en el primer capítulo de este libro, que ubica a la propuesta pedagógica que nos ocupa en la historia de la educación crítica.

§5 En resumen: la *pedagogía de lo cotidiano* es una conceptualización de la norma educativa que recuperando la proporcionalidad

propia de sus objetos (de trabajo, de investigación y / o de análisis)⁴, se ubica en sus determinaciones básicas o fundamentales, para tratarlos con las capacidades requeridas, según sus contextos de uso y de acuerdo a la jerarquización necesitada por la (o las) intenciones del trabajo educativo, realizadas con la virtud que requiramos para lograr una buena influencia educativa.

En este sentido pensamos que es una pedagogía analógica, y que por ello se aleja de los extremos del idealismo empiropositivista que nos quiso llevar a definir a la pedagogía como una *ciencia*, y a los románticos, que solo la pueden concebir como un *arte*. Cuando en verdad, una buena pedagogía tiene que regirse por el trabajo directo sobre sus objetos de atención, y como estos son humanos la gran mayoría de las veces –y / o están vinculados a prácticas humanas–, requieren del ejercicio de la proporcionalidad propia, la sutileza, la prudencia y en fin, de la hermenéutica, especialmente la analógica, que nos ayuda a darle sentido, a

⁴ Las referencias que hago a la hermenéutica analógica viene de la obra de Mauricio Beuchot, quien en su libro *Tratado de hermenéutica analógica-Hacia un nuevo modelo de interpretación*, co-edición UNAM (FFyL)- Ed. Itaca, México, 2000 (segunda edición corregida y aumentada), define a la proporcionalidad propia en estos términos: ps: 55. “Trata [la proporcionalidad propia] de recoger los diversos contenidos noéticos y los diversos sentidos del término con más igualdad, sin un analogado principal y otros secundarios, sino como en una cierta democracia de sentido”. En ella “tampoco hay completa igualdad, sino una proporcional. A cada uno se le respeta su porción de sentido, que es preponderantemente diversa, diferente. Es una proporción múltiple o compleja en la que el modelo y criterio es una proporción simple, aquella por comparación con la cual las demás siguen siendo adecuadas. Así un cúmulo de interpretaciones se concatenan y se transmiten la adecuación del texto, y se van «inyectando» la adecuación como una especie de transitividad; pero hay proporción, se pueden relacionar entre sí por algún punto en común, de ninguna manera son dispares o disparatados, cierran un cierto margen de variabilidad. Mientras que en la analogía por atribución las interpretaciones se relacionaban con una principal, aquí se relacionan unas con otras mediante eso común que van transmitiéndose y conservando, dentro de un margen que evita que se disparen, que caigan en la disparidad”; 86: en un contexto sobre la lógica perelmaniana leemos: “La analogía, sobre todo la de proporcionalidad propia: «A es a B como C es a D», en la que el *tema* es «A es a B» y el *foro* es «C es a D»” y “la metáfora, que es la analogía de proporcionalidad impropia”.

interpretar los textos con los cuales nos encontramos en nuestra labor educativa.

2. La Pedagogía de lo Cotidiano como propuesta

§6 Consideramos que en un punto y aparte hemos de plantear otra definición de la *pedagogía de lo cotidiano*: también es una *propuesta*, y esto significa que es un conjunto de tesis, argumentos, métodos y técnicas planteadas a la comunidad intelectual educativa, que avanza según los parámetros explicados por la teoría de los campos de producción simbólica, los logros de la antropología de la ciencia, y de la sociología del conocimiento; disciplinas y conceptualizaciones que permiten entender la emergencia de una teoría. Su ubicación en el reconocimiento de los agentes de las comunidades intelectuales, y su expansión e incluso su decadencia, cuando es superada históricamente, o derrotada políticamente. En tanto los campos del trabajo intelectual son espacios activos de confrontación dinamizados por diversas correlaciones de fuerzas, estrategias políticas, intereses y demás argucias del poder, situaciones que nos llevan a perder la inocencia, si es que todavía nos queda alguna a estas alturas del avance de la historia.

En este sentido, la *pedagogía de lo cotidiano* es una conceptualización emergente, concreta en algunas publicaciones, producciones académicas y líneas de trabajo profesional en marcha, que avanza con una estrategia constructiva antes que de confrontación, orientada por una tesis simple: si construimos personas claras en sus conceptos, teorías y métodos, podemos generar una *masa crítica* de saberes y posiciones que puedan contribuir significativamente a construir una buena educación capaz de oponerse a la ignorancia construida –el gran logro del triunfo educativo capitalista– que nos tiene sumergidos en una fetichización luminosa que nos incapacita para construir una impugnación al sistema social hegemónico, y más para edificar una realidad alternativa, a pesar que *otro mundo es posible*.

Estas tesis nos acercan a las últimas posiciones asumidas por Don Pablo Freire, quien llegó a concebir una *pedagogía de la esperanza*, y con ella convocó la fuerza de la utopía: la creencia que con su potencia

simbólica nos lleva a comprometernos en la búsqueda de un mundo mejor, en tanto admitimos que el actual es perverso y modificable, si volviendo a la Ilustración no oficial⁵, con sus líneas materialistas y vitalistas que desembocaron en el pensamiento revolucionario de Marx, recuperamos la dignidad para oponernos al triunfo generalizado del capitalismo, a pesar de su hegemonía mundial y sus múltiples fuerzas: ideológicas, financieras, económicas, políticas, policíacas y militares; éstas entendidas como el último recurso a utilizar por el Imperio para mantener el poder, si falla alguno de los previos.

3. La formación profesional en la educación superior

§7 El proyecto para la formación profesional en la educación superior concebido desde la *pedagogía de lo cotidiano* se basa –hasta el presente⁶– en el constructivismo piagetiano que es retomado en todo su valor por la semejanza con el aporte marxiano, en tanto ambas tesis se centra en la acción y/o praxis, y desde ella muestran cómo se construyen las intuiciones, representaciones, concepciones y categorizaciones que podemos alcanzar en nuestra intelección y comprensión de la realidad.

Desde este supuesto central, que recupera la psicología genética de Jean Piaget, avanzamos al diseño pedagógico para la formación intelectual de las personas bajo nuestro cuidado educativo, guiados por una tesis central: debemos desarrollar en

⁵ Análogo esta idea de *Ilustración no oficial*, con la idea de “Modernidad oficial” planteada por Mauricio Beuchot en su ensayo “La racionalidad analógico-simbólica como propuesta para la post-modernidad”, publicado en la Revista *Analogía filosófica*, Año XV, # 2, México D. F., julio-diciembre del 2001, p. 208.

⁶ Es importante resaltar que hasta este momento de construcción de la *pedagogía de lo cotidiano* hemos avanzado en recuperar los logros del J. Piaget; y que tenemos como tarea revisar los aportes de Henri Wallon, y en su momento las tesis psicoanalistas, ampliadas a los actuales desarrollos de la terapia de familia; como ya comienza a hacerlo, en nuestro ámbito de trabajo, el psicoterapeuta Dinko Alfredo Trujillo Gutiérrez en el capítulo “De la hermenéutica subjetiva a la hermenéutica del sujeto: hacia una propuesta vincular y conceptual”, del libro *Usos de la hermenéutica analógica*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2004 (ISBN 968-5554-09.9).

ellas los métodos del trabajo intelectual.

Uno de los efectos históricos de la hegemonía que llegó a tener el empiro-positivismo –aún vigente en la enseñanza de muchas escuelas–, fue generar la creencia de la sinonimia entre el trabajo intelectual y el ejercicio del *método científico de investigación*, con lo cual se llegó a una creencia subsidiaria: la actividad intelectual se realizaba con la investigación, y esta con el *método científico*.

Esta ilusión ocultó por muchos años que el trabajo intelectual es mucho más que investigación, e igualmente es pensamiento y exposición. De hecho, antes de investigar *pensamos* nuestras indagaciones y después de terminarlas elegimos qué y cómo *comunicar* los hallazgos encontrados; por lo cual, desde las tesis de la *pedagogía de lo cotidiano*, debemos enseñar a las personas bajo nuestro cuidado educativo, los métodos del trabajo intelectual, y particularmente los que conozcamos de pensamiento, investigación y exposición.

Volviendo al aporte de Piaget. Según el sabio suizo sólo se forman las estructuras psico-cognitivas desde la acción realizada por quien aprende, de ahí que nuestras capacidades intelectuales estarán condicionadas y determinadas por la calidad de la acción realizada, la cual se vinculará con la perfección de la apropiación que alcancemos sobre nuestros objetos de conocimiento.

En un orden estricto de investigación –calculado en los desarrollos de la *pedagogía de lo cotidiano*–, tendremos que pensar en el diseño de una indagación que se plantee como objeto de estudio *la descripción, comprensión y sistematización de la acción de la infancia en sus distintas etapas de desarrollo*, para conseguir una mejor intelección de lo que hacemos y cómo lo hacemos en el desenvolvimiento infantil; para de ahí derivar tesis pedagógicas y didácticas, que recuperen la tesis antro-po-filosófica marcada: sólo nos formamos en la acción, y dependiendo de su calidad será la análoga apropiación que alcancemos, y esto redundará en nuestro proceso de socialización.

Hemos recuperado el aporte piageteano en tanto la tesis de la formación profesional en los estudios del nivel superior, se

tiene que asociar a los tipos de socialización que trae la persona que ingresa al nivel superior de la educación; que al entrar en esta etapa, poco más o menos ubicada al término de su infancia, está cercana a los diez y ocho años de edad, momento en el cual la psicología genética piagetiana establece como el propio de la formación de las estructuras definitivas del pensamiento formal, la capacidad intelectual que le permitirá al adulto joven acceder a su socialización terciaria o civil, que lo formará en la vida productiva.

Hay pues una condición de dependencia para el buen desarrollo intelectual en el nivel superior de la educación formal: la acción realizada en las socializaciones familiar y escolar, deben haber conllevado la suficiente calidad para capacitar a quien se forma de las correlativas estructuras formales de pensamiento, para que los aprendizajes de la socialización terciaria sean eficaces y útiles para su vida adulta y su necesaria participación social.

Dada esta tesis, es que creemos importante realizar la investigación señalada acerca de *la acción en la infancia*, de tal forma que al saber qué hacen niños y niñas, esa actividad pueda ser bien usada con finalidades formativas, y de esta forma logremos promover desde la temprana infancia las capacidades del trabajo intelectual, y podamos enseñarles a niñas y niños a aprender a pensar, a indagar y a exponer, pues *árbol que nace torcido nunca su rama endereza*.

4. Evitar la ilusión en el trabajo educativo

§8 Sostenemos que la *pedagogía de lo cotidiano* es una norma educativa de lo concreto, en tanto en lo cotidiano es donde se define toda la realidad, pues aquí es donde se objetiva lo histórico (y las historias vividas por las personas particulares), y donde actuamos para seguir con vida.

En la formulación de esta pedagogía partimos de la tesis central que educación es formación de la persona, apropiación de la realidad para vivir en ella, y que este ser se obtiene en el hacer de todos los días, por lo cual la educación estará determinada y

condicionada por lo que hemos realizado, pues –por ejemplo– el número de palabras contenidas en nuestro vocabulario estará en relación directa con las que hayamos escuchado de quienes nos hablan, de los libros que hemos leído, de las películas vistas, de nuestras horas de televisión; en fin, de la acción donde hayamos estado insertos, que necesariamente conformará nuestras estructuras cognitivas y sensibles, pues estamos hechos de prácticas que generan significados que con su poder simbólico motivan nuestra sensación y acción.

Esta pedagogía de lo concreto exige saber lo que hacen niños y niñas para tener una idea de sus socializaciones, y así poder evaluar lo que verdaderamente saben –o puede enseñárseles–, para evitar la ilusión pedagógica, que, entre otras cosas, nos ha hecho creer que la educación familiar y la escolar pre-universitaria (la ahora *básica* y la media superior), ha capacitado al adulto joven que accede a la educación superior con las estructuras psico-cognitivas adecuadas para su desempeño terciario; cuando la verdad es muy otra, y puede indagarse guiados por el tema resaltado, formulado ahora de esta forma: ¿Qué saben los estudiantes que ingresan al nivel superior de la educación de métodos de pensamiento, investigación y exposición? ¿Cuál es su formación intelectual? ¿Cuáles son sus habilidades para el trabajo propio de la Universidad?

Estas preguntas expresan el tipo de pedagogía que nos ocupa, que busca identificar y trabajar con las condiciones concretas con las cuales nos conformamos las personas y con ello se refiere al ser, pensado con una metodología analógica, evitando la ilusión y la especulación de las pedagogías que ocupadas de cumplir el deber ser de una política educativa, de una norma institucional, de una dinámica de intereses corporativos, pueden definirse como *estructurales*, en tanto se ocupan de idealidades antes que de concreciones, como son las objetivaciones con las cuales vivimos la cotidianidad.

Cotidianidad donde hay personas e instituciones, que son productos históricos y que debemos entender y operar en sus proporcionalidades propias, que nos permitan identificar lo instituido y lo posible, para que en un vaivén artístico entre uno y

otro podamos concretar una acción educativa que actuando entre lo estructural y lo cotidiano, pueda formar de la mejor manera a las personas que lleguen bajo nuestro cuidado educativo, conformando en ellas las capacidades del trabajo intelectual, las cuales, desde el Método Racional de Pensamiento que impulsa la *pedagogía de lo cotidiano* podrán optar por un mundo mejor, en tanto el que vivimos expresa el triunfo generalizado de la educación capitalista, que con su gran producto –la ignorancia construida–, nos ha vuelto tan miopes y limitados, que somos incapaces de pensar, investigar y comunicar nuestras conclusiones, desde posiciones buenas y virtuosas, que dejen atrás la perversión maligna de los capitalistas, que han triunfado tanto, que han conseguido incluso, cotidianamente, hacernos olvidar de ellos, para ni siquiera designarlos con su nombre, re-emplazado por fetiches que ocultan nuestras realidades, a pesar de su perentoriedad.

5. Un primer resumen

§9 El propósito fundamental que anima esta “Introducción” es resaltar la importancia de la formación intelectual que deben dar los estudios escolares en el nivel de la educación superior, y hemos sostenido que para conseguirla se requiere que los alumnos al ingresar al nivel de estudios resaltado, tengan buenas socializaciones, que les hayan dado las estructuras psico-cognitivas adecuadas a su edad de desarrollo, para que logren poseer métodos del trabajo intelectual que los capaciten para un buen desempeño académico y después profesional.

Esta tesis supone que la educación en el nivel superior está condicionada por los antecedentes familiares y escolares del alumno, y lo resaltamos pues a pesar de su evidencia las pedagogías estructurales dejan de reconocer esta situación educativa, y tratan a los alumnos como si fueran homogéneos y todos y todas tuvieran el nivel de maduración psico-cognitivo ideal para lo que se les exige.

Desde los argumentos propuestos, que a pesar de su énfasis en lo concreto y cotidiano encierran un factor de deber ser –incluso

de utopía–, suponemos que una buena preparación para los estudios en el nivel superior debe basarse en un diseño integral de formación personal, que ejecutado por la familia de quien se forma, debe responder al estado social de los conocimientos educativos, los cuales deben influir en los principales actores de la educación, incluso en los políticos y funcionarios educativos.

Esto supone, a su vez, que el saber que estamos produciendo sobre los actuales desarrollos de la pedagogía, deben difundirse para que puedan llegar al público amplio, de tal forma que los padres y madres de familia, o los futuros progenitores, puedan informarse y formarse acerca de pedagogías útiles para sus expectativas personales; que, podemos presumir, en la gran mayoría de los casos pretenden darle a sus hijos e hijas la mejor formación para la vida; y esto, hasta el presente, no ha podido conseguirse con las pedagogías estructurales, que ocupadas de idealidades, fantasías, y servidumbres con el poder Estatal, ignoran lo que sucede en la vida cotidiana, y se han mantenido lejanas de un diseño educativo para una vida mejor, que recuperando una correcta formación de la personalidad, pueda crear personas con las capacidades resaltadas por las psicologías del desarrollo, que dejen atrás la minusvalía intelectual que nos reportó la ignorancia construida.

Este primer resumen nos permite un nuevo desarrollo, que considera las circunstancias epistemológicas a considerar en el presente balance, planteadas con el nombre de:

Aristas epistemológicas⁷

Contexto de referencia

§10 Al abordar el tema ahora considerado realizo en particular un resumen de las tesis expuestas en los libros *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* y *Usos de la hermenéutica analógica*; y

⁷ Esta parte originalmente fue expuesta como una segunda ponencia presenta por invitación en las VIII Jornadas Pedagógicas de Otoño Mesa *Epistemología y pedagogía: pluralidad de visiones* y comunicada el jueves 30 de septiembre del 2004, en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional de México.

entendemos que la epistemología es la disciplina que define lo que es el conocimiento científico, y que es una práctica ejercida por las comunidades intelectuales para normar su trabajo profesional, y que en su mejor definición es un producto de las comunidades científicas y no de las institucionales, cuyos agentes hablan y escriben sobre lo que es el trabajo científico sin que nunca lo hagan, pues si realizan investigación será cuando más académica, y en la mayoría de las veces meramente *escolar*, sin que tenga efecto sobre la práctica de las comunidades científicas, donde dichos académicos son perfectos desconocidos.

Tipos de epistemologías

§11 No obstante, hay líneas de trabajo académico y/o escolar que tienen presencia en algunas escuelas y que hablan y escriben sobre la Epistemología con Mayúscula, y en su expresión corporal se yerguen y toman mucho aire cuando a ella se refieren, pues pareciera que *se quitan el sombrero* –si se me permite la expresión cotidiana– ante una Entidad sin adjetivos y supra-normativa para cualquiera que quiera hablar de la Ciencia, que también es concebida por Mayúscula por el respeto extremo que generó la epistemología univocista del empiro-positivo, la filosofía triunfante en las corporaciones vinculadas al poder de lo que fue la burguesía y que ahora tenemos que identificar con el poder capitalista, que es la realidad dominante del mundo sin aparente oposición a pesar de que *otro mundo es posible*.

Afirmamos en consecuencia que la epistemología ha de estar adjetivada, en tanto es la práctica normativa del trabajo profesional de las comunidades científicas y que estas, al ser variadas y activas ejecutan diversas epistemologías por lo cual, en rigor no podemos hablar sólo de una, salvo que lo hagamos desde una posición académica y/o escolar afiliada a la epistemología univocista del empiro-positivo, que bien la podemos identificar pues es la epistemología que avala al llamado *método científico de investigación*.

En consecuencia: en la práctica de las comunidades científicas existe el ejercicio de diversas epistemologías que

debemos identificar por los paradigmas vigentes en ellas, que hoy, gracias a la epistemología concebida por la hermenéutica analógica, podemos pensar en el largo plazo del desarrollo histórico, para ubicarnos en la marcha de, digamos, los tres últimos siglos, donde se conforma el univocismo del empiropositivo que logra instalar en las comunidades académicas un “univocismo hegemónico”⁸ que impone tipos de conocimiento, formas de pensar, estilos de argumentación y lógicas de pensamiento, que cuando los *epistemólogos* llegan a ser profesores o profesoras, tienen su expresión en la docencia y en la actividad educativa, y desde su poder, significados, sentidos y creencias quieren formar a sus estudiantes con prácticas educativas lamentables que en definitiva expresan su comodidad y temores, pues como bien dice Ada Abraham: “En realidad, es menos peligroso vivir en lo abstracto y enfrentar teorías e imperativos vagos que comprometerse a un contacto real con los otros y con la realidad”⁹.

Definir conforme a la realidad

§12 El punto central del argumento que presento se sustancia precisamente en la definición de la realidad. En este contexto significativo es donde tenemos que entender a la epistemología. Según lo afirmado es una práctica de las comunidades científicas y en cuanto tal debe ser adjetivada, en tanto la diversidad de las comunidades nos lleva a darnos cuenta de la existencia en ellas de diversos paradigmas que operan según las explicaciones dadas por la antropología de la ciencia y las concepciones de la sociología del conocimiento, teorías que muestran los procesos de interacción y comunicación, las prácticas de ingreso, estancia y promoción en las comunidades científicas; y los procesos sociales con los cuales una teoría emerge, desarrolla, consolida e incluso

⁸ Este concepto es formulado por el joven sociólogo Alejandro Martínez de la Rosa en el capítulo “El univocismo hegemónico en los estudios sobre la cultura, la hermenéutica y la hegemonía” en *Usos de la hermenéutica analógica*, ed. cit., ps. 19-62.

⁹ Abraham, Ada, *El mundo interior de los enseñantes*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1987, ps. 54-55.

se extingue, en la correlación de fuerzas productivas y sociales que le dan presencia y legitimidad.

Por tanto, en el supuesto que se insista en autonomizar la epistemología como una disciplina académica que deba ser enseñada en las escuelas, se tendría que ampliar el concepto actual para llevarlo a incorporar los aportes de las disciplinas mencionadas y a la teoría de los campos de producción simbólica, que explica cómo un saber –y en este caso una epistemología– se establece en una comunidad en la lucha dada entre los agentes contendientes, que defienden sus intereses, posiciones, ingresos y prestigios, en tanto los campos de producción simbólica son espacios de confrontación política, cultural e institucional donde se validan conocimientos y se ejerce poder, por lo cual son dimensiones sociales de lucha y no tranquilas sobremesas de cómodos sabios epistémicos regodeándose en el placer de la academia.

Pensar desde el largo plazo histórico

§13 En este sentido debemos regresar al concepto de la epistemología univocista esbozado líneas atrás, para vincularlo al análisis de largo plazo señalado, y emparentar esta tesis a la epistemología analógica surgida de la filosofía que hace unos diez años comenzó a concebir Mauricio Beuchot y que hoy se ha convertido en todo un movimiento, como queda claramente *historiado* en el ensayo que acaba de publicar la revista filosófica más importante de México, *Dianoia*, con el título de “Breve historia del movimiento de la hermenéutica analógica (1993-2003)”¹⁰.

La hermenéutica analógica vino a mostrar que el empirio-positivo crea un modelo de hacer ciencia que perfectamente puede vincularse a una epistemología univocista que a lo largo del siglo XX recibe diversos cuestionamientos concretos a finales del siglo en las epistemologías postmodernas, que tendieron al

¹⁰ Napoleón Conde Gaxiola, *Dianoia*, Vol. XLIX, # 52, México D. F., mayo, 2004, ps. 147-162.

equivocismo, como una consecuencia propia de sus estructuras u organizaciones conceptuales, centradas en la debilidad o de plano en lo equívoco.

En esa confusión de posiciones, intereses, confrontaciones y simulaciones, se debía construir una comprensión del trabajo científico que fuera más allá del extremo unívoco del empirio-positivo –para quienes lo único verdadero es lo producido por el *método científico de investigación*–, y del límite infranqueable del equivocismo, encontrando la proporcionalidad propia del hacer científico, según sus condiciones reales de operación, con lo cual se establece la posibilidad de una epistemología analógica planteada como comunicativa, plástica, antropológica y social, en tanto corresponde a prácticas concretas de las comunidades científicas; y de sus definiciones históricas.

Este nuevo saber surge y avanza según las explicaciones de la antropología de la ciencia, la sociología del conocimiento y de la correlativa teoría de los campos de producción simbólica, y aporta en líneas específicas del trabajo educativo, como puede ser la formación de profesores o la de los propios pedagogos, a través de tesis como las sostenidas en torno a los métodos del trabajo intelectual, aplicados y argumentados en la primera parte de esta “Introducción”, y tratados por extensos en los capítulos “Formación de métodos de pensamiento en el salón de clases universitario” y “Del pensar como primer momento del trabajo intelectual”¹¹.

Una buena epistemología para la pedagogía

§14 Desde este modo de concebir cobra sentido una epistemología para la pedagogía que pueda ser útil para la educación, y no epistemologías peligrosas, violentas y especulativas que expresan las comodidades y temores de sus agentes, antes que su comprensión de la educación o de la pedagogía, saberes que son ignorados e incluso despreciados,

¹¹ El primero es el cuarto del libro *Emergencia...*; el otro es el segundo del libro *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*.

como documenté en otro lugar¹², y se desprende de una análisis incluso somero de la docencia de *los epistemólogos*, que en sus prácticas escolares han dejado una amplia estela de sentimientos que debemos llegar a ilustrar en una investigación educativa que recupere su hacer docente y profesional, y permita evaluar su eficacia docente y su influencia educativa.

Concluyendo esta “Introducción”: debe quedar claro que efectivamente hay una *variedad de modos de concebir* que combaten, toman posiciones y crean efectos educativos que han de ser valorados en la producción efectiva en el campo de la educación nacional, en la línea específica donde se la mide: la publicación –preferiblemente de textos escritos, en tanto este es el medio estelar de la producción científica–, la formación de noveles científicos y la difusión y extensión cultural, como corresponde al trabajo de los universitarios; de tal forma que vaya quedando claro a qué intereses servimos y qué uso realizamos de las instituciones, las cuales muchas veces son usadas con efectos perversos, cuando en verdad son de interés público y operan con un financiamiento nacional que deberíamos respetar si podemos llegar a una epistemología que no solo sea analógica, sino que tenga un fuerte contenido ético, como también se puede argumentar.

Una epistemología de este tipo es la que fundamenta la *pedagogía de lo cotidiano*, y es la que inspira los capítulos siguientes, que le invito a leer.

¹² Cfr. “Definición y significado de una teoría pedagógica”, en *La necesidad de la pedagogía*, UPN Editor (Colección *Archivos* # 13), México, 2003, 291 ps. (ISBN 970-702-107-1), ps. 55-66.

CAPÍTULO 1

HIPÓTESIS PARA UNA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN CRÍTICA¹

§15 Antes de compenetrarse en la lectura de este capítulo es importante recordarle que se enmarca en la exposición del Informe Final del proyecto de investigación “El significado histórico de la *pedagogía de lo cotidiano*”, y que busca ofrecerle una visión histórica para ubicar a la propuesta pedagógica que nos ocupa en el desarrollo de la educación crítica. Por esta circunstancia es importante que le expongamos el contenido a leer.

Visión de un recorrido

- Ubicación necesaria
- Los argumentos iniciales
- Tesis sobre la filosofía educativa marxista a comienzos del siglo XXI.
- Perfil de la historia de la educación marxista
- Las intenciones formativas básicas en la historia de la educación marxista
 1. La educación de los primeros revolucionarios marxistas
 2. La educación recibida por los participantes en la Primera Internacional
 3. La educación en la época de la Segunda Internacional
 4. La educación en la URSS y el Bloque Socialista
 5. La educación recibida por los simpatizantes y militantes de los partidos y movimientos políticos influidos por el

¹ Una primera versión de este texto fue elaborada en el Informe Final de la investigación “La filosofía educativa del marxismo a comienzos del Siglo XXI”, realizada dentro del año sabático que disfruté en la Universidad Pedagógica Nacional en el período 2000 y 2001; texto que fue publicado según esta ficha bibliográfica: *Hipótesis para una historia de la educación crítica*, Fundación Filosofía y Ciudad (Cuadernos de Proafresis # 2), Cali, Colombia, abril del 2005 (ISBN 958-33-7457-1).

Partido Comunista de la Unión Soviética.

6. La educación en la China de Mao Tse Tung, y la post-Mao.

7. La educación influida por Trotski y el Trotskismo.

8. Las prácticas y reflexiones del al *marxismo occidental*

9. La educación en el euromarxismo

10. La educación en el marxismo en América Latina.

11. Psicología y educación marxista

12. El marxismo académico y sus aportes educativos.

- Caminos viables por recorrer
- Bibliografía Citada

Ubicación necesaria

§16 La necesidad perentoria de conformar una auténtica filosofía crítica de la educación que pueda hacer análisis concretos a comienzos del siglo XXI, cuando en el ámbito planetario domina la globalización neo-liberal y el empobrecimiento acelerado de las naciones y pueblos de todo el mundo, es el impulso para avanzar esta “hipótesis para una historia de la educación crítica”.

El acercamiento ahora expuesto es una síntesis que ofrece las conclusiones de una investigación diagnóstica, que exige un *programa de investigación* mayor, y que para impulsarlo sostiene tesis, plantea hipótesis², desarrolla y sugiere metodologías, bosqueja y utiliza instrumentos de recopilación y análisis de información, trabaja rigurosamente los datos obtenidos citándolos con precisión y finalmente —al concluir este capítulo, y como una excepción en la exposición general de este libro— ofrece la bibliografía y hemerografía que puede usarse en un trabajo posterior, surgido del mismo carácter diagnóstico asumido, incluso conceptualizado como el *programa*

² Tanto en el sentido como las ha conceptualizado la investigación científica en sus diversas filiaciones empiristas como en el sentido etimológico original: *anterior o bajo a la tesis, argumento sin demostración fehaciente.*

de investigación nombrado, que lo debemos concebir como un impulso complejo de dilucidación conceptual, producción de categorías, metodologías y técnicas de indagación, pensado en el largo plazo y con medios suficientes para su consecución.

El resultado investigativo aquí comunicado expresa las vetas analíticas encontradas, convoca los problemas conceptuales y prácticos determinados, las polémicas implicadas en diversos contextos que siguen vigentes y por tanto sin concluir, y promueve la hipótesis que para plantear fehacientemente *una historia de la educación crítica*, se tiene que reconstruir previamente la historia de la educación marxista, arquitectura de la cual carecemos, por lo que en últimas de cuentas este capítulo está bien titulado, pues hasta el momento sólo puede proponerse una *Hipótesis para una historia de la educación crítica*, y plantearse como una invitación a avanzar sobre la construcción indicada, por una necesidad que esperamos llegar a compartir con muchos de los lectores que lleguen a examinar esta comunicación.

Presentamos en esta síntesis logros e insatisfacciones, y esperamos que con las observaciones conseguidas de los usuarios de este material completemos y apoyemos lo obtenido, o lo modifiquemos donde deba hacerse, pues si bien se ha buscado considerar las temáticas, situaciones y autores más relevantes, probablemente se han omitido algunas circunstancias que deben ser meditadas y /o autores y autoras por estudiar, que seguramente tendrán que aparecer en un segundo momento del trabajo iniciado, que espera beneficiarse de sus observaciones, críticas y análisis, en tanto este trabajo se rige por los lineamientos de una epistemología comunicativa como la señalada al final de la "Introducción".

Dando paso a su lectura interesada veamos:

Los argumentos iniciales

§17 Tomando como referencia un artículo periodístico titulado "La educación de las elites" publicado en el diario

La Jornada el lunes 23 de abril del 2001³ encontramos un claro y detallado recuento de un proyecto educativo en marcha, bien diseñado, desarrollado y supervisado, con resultados relevantes en el cumplimiento de sus objetivos y expresivo de la conciencia de un agente social en activo que consigue los triunfos ahí anotados, que informan evidentemente que la “conciencia” en referencia encierra rasgos históricos y educativos que van más allá de lo habitual, y contienen buenas dosis de *visión de futuro* (prospectiva) y de *formación humana* (educación), que rebasan las maneras cotidianas de pensar de muchos otros agentes educativos y políticos de nuestro entorno.

Por estas razones —las propias de una superioridad estratégica y táctica de un agente social en activo—, es que lo tomamos como referencia en el análisis emprendido sobre el tema de este capítulo, pensado desde un marco referencial y teórico *marxianista*, que por su filiación conceptual con la filosofía realizada por Carlos Marx, metodológicamente equivalente a la formulada por la hermenéutica analógica⁴, pone en acto su filosofía ejecutando análisis concretos.

Desde este modo de concebir se entiende que la historia —esto es el movimiento de la sociedad en el tiempo—, se realiza como la dinámica de la *lucha de clases*, y creemos que esta categoría sigue siendo válida, no obstante la compleja situación histórica a comienzos del siglo XXI, donde aparentemente

³ México D. F., # 5979, por José Antonio Román, contra carátula con seguimiento en la p. 20. El contenido de este artículo se expresa bien en su *cabeza* (“Crece la influencia de los Legionarios de Cristo”), y está referido a los programas de largo plazo de la Iglesia Católica en el manejo de sus instituciones educativas escolares, especialmente destinadas a albergar “a las clases más ricas”, de diversos países donde ejerce su influencia. Ofrece listado de las instituciones referidas, análisis de especialistas sobre temas religiosos y destaca especialmente su influencia en México. El artículo refiere al libro *Los legionarios de Cristo – El nuevo ejército del Papa*, de José Martínez de Velasco, Ed. La esfera de los libros (Col. Actualidad), Madrid, 2002, 431 ps.

⁴ Como argumento por extenso en el capítulo 2 del libro *Usos de la hermenéutica analógica*, ed. cit., ps. 63-91.

las *clases sociales* desaparecen y el marxismo es enterrado por inservible, por *muerto*, y como tal cadáver *huele mal*, pues hay que ocultarlo a pesar de la permanencia de los pobres, explotados y excluidos, aumentada geométricamente por los *logros* del capital financiero transnacional.

Creemos que lo verdaderamente en marcha es una situación diametralmente diferente, y por ello retomamos el concepto mencionado —lucha de clases—, y la teoría marxiana de la historia, subrayando conceptos como *estrategia y táctica*, propios del combate social, que lejos de haber muerto, se ha metamorfoseado con el indudable triunfo de una clase social que en su momento fue conocida como *burguesía*, y después como clase capitalista.

En la actualidad ésta clase social se encuentra transformada en un conglomerado heterogéneo de sectores de clase, agentes e instituciones que debemos conceptualizar correctamente, pues se difuminan bajo el poder del capitalismo internacional —la instancia de representación y gobierno de sus sectores de clase, agentes e instituciones y el amo real del mundo contemporáneo— y se disfrazan bajo la indudable hegemonía ideológica capitalista vigente en la actualidad y surgida de la derrota histórica de los agentes de la revolución histórico-social de los trabajadores planteada por Marx, a consecuencia del fracaso de la revolución bolchevique.

El caso es que podemos iniciar estas reflexiones tomando como ejemplo el caso de un agente social capitalista triunfador, y su proyecto educativo, que indica la correcta estrategia y táctica con la cual ha sido ejecutado, con las que enseña lo que tenemos que aprender de los triunfadores, para realizar proyectos análogos que sirvan para impulsar programas alternativos al capitalista, como lo requiere el panorama social en los tiempos actuales, donde también se ha diversificado el espectro de los trabajadores y han surgido otros agentes sociales sin presencia notable en la época de Marx, como los grupos feministas, ecologistas, de las diferencias sexuales, étnicas y culturales, para mencionar tan solo a los más evidentes entre ellos.

§18 Las metas y objetivos originales del proyecto educativo tomado como punto de referencia para comenzar este análisis —el de los *Legionarios de Cristo*—, estaban claramente trazados y los recursos para su cumplimiento han sido bien aprovechados. Entre ellos hay que destacar de manera especial tanto la organización interna de los sujetos y/o agentes ejecutores, como su vinculación orgánica y operativa con sus instancias jerárquicas y su entorno político; así como el sistema general de ideas que organiza su visión del mundo —su ideología—, tanto en su sentido formal como cotidiano, que les permite actuar productiva y efectivamente, lo cual conlleva una *filosofía empresarial*, con su correlativa *misión* y respecto jerárquico, expresivos de una organización internacional homogénea, bien integrada y efectiva; lejana a la fragmentación e incluso pulverización que permeó a los *agentes proletarios*, que en su momento lucharon por el triunfo de la revolución de los trabajadores, y aún ahora es una presencia indudable e ineluctable en los pocos grupos que se reclaman *marxistas* o de *los trabajadores*.

Entre los recursos de los *Legionarios de Cristo* hay que recalcar igualmente la experiencia relevante de los sujetos ejecutores del proyecto considerado, pues se han formado con un entrenamiento de muchos años conformado de generación en generación, con sistemas educativos integrales probados y actualizados según las necesidades de los cambios temporales y circunstanciales, y con una disciplina basada en una moral de grupo contrastante con la desmoralización que rodea al proyecto.

Además de los recursos operativos precedentes, destaquemos otro central y esencial en la realización de las metas propuestas: Su financiamiento cuenta con un capital original reproducido ampliamente con sistemas de autofinanciamiento y apoyos orgánicos de una organización mundial: el catolicismo.

En este breve recuento es mucho lo convocado de la realidad considerada por el periodista y el autor del libro que nos sirve de referencia; no obstante, tiene que ser así pues se ocupa de la *educación de las elites* que ejercen el poder en una región del actual sistema mundial, que por su importancia en

la geopolítica universal y en la producción de las ganancias del capital internacional, es relevante y estratégica en el ejercicio del poder global, capacidad de dominación y control que actúa con sofisticados mecanismos operativos de distintos niveles de aplicación, que en su jerarquización operativa despliega en primer lugar la *hegemonía educativa*, antes que otras formas de dominio, que incluso pueden llegar a contemplar las acciones militares, en sus distintos tipos y modos de actuación.

El caso es que resulta más barato, cómodo y productivo controlar a la población (local, regional, nacional, internacional y/o mundial) con métodos pacíficos y socialmente aceptados, que a través de recursos extremos, crecientemente rechazados y en todo caso dañinos a la acumulación global del capital, pues de aplicarse solo beneficiarían a una de sus partes: Las industrias dedicadas a la guerra, en tanto producción de armamentos y desarrollo de nuevas tecnologías informáticas y electrónicas.

Resumiendo

§19 La educación de las elites es la producción de personas al servicio del poder hegemónico en el mundo contemporáneo, que llamado por su nombre es el capital internacional, realidad actualmente autónoma y ampliamente caracterizado por los economistas que lo consideran en su mundialidad e historia.

Independientemente de los diversos tipos de interpretaciones que puedan realizarse sobre esta realidad, una lectura educativa sobre ella tiene que recuperar su proyecto educativo general que es mucho más que el de la formación de sus cuadros. No obstante, hemos comenzado el análisis a través de este subproyecto en tanto es modélico para examinar cómo debe estructurarse un buen proyecto educativo, en tanto tal.

En este sentido tenemos que entender que además de los medios nombrados para cumplir el proyecto de formación de elites (dirigentes y operativas), tenemos que recuperar otro, situado más allá de lo evidente e inmediato, y expresivo de la finalidad, la intención y el carácter social que organiza y da

cuerpo a la práctica educativa considerada; en otras palabras, a la filosofía educativa que la sustenta, concepción muchas veces implícita en un proyecto educativo, mas sin embargo, actuante por necesidad inmanente a la acción educativa.

Si la educación es la formación que recibe el ser humano para vivir la vida, y es social por su propio carácter, entonces toda acción educativa —que la mayoría de las veces puede aparecer como básicamente de *enseñanza*, aun cuando en el fondo siempre implica un necesario aprendizaje y de suyo *formación humana*— debe tener finalidades vitales, que pueden ser instrumentales (y/o funcionales), éticas (y/o morales), o en un significado más general, de desarrollo cultural o humano.

Y con esta caracterización llegamos al meollo del tema convocado, expresado a través de estas preguntas: ¿Qué sentido le damos a la finalidad educativa que ejecutamos? ó: ¿Cuál es la filosofía de la educación que anima nuestros actos formativos?

Por lo dicho está claro que si bien un proyecto educativo moderno está vinculado a la escolaridad, no se reduce a ella, pues en la realidad tiene que ver con formaciones previas a la escolar y simultáneas a ella, ejercidas por la familia y otros agentes sociales diversos a la Escuela, que la condicionan y determinan, a pesar de su relativa autonomía. En este sentido hemos de entender que la educación en verdad es la formación dicha; que su finalidad ideal se vincula ineluctablemente a la producción y reproducción de la vida humana, y que sin embargo, pasa por diversas instancias de ejecución, regidas por un propósito central que será definido por su vinculación con el ejercicio del poder social: Formamos para vivir la vida o para mantener la hegemonía del capital. Esta disyuntiva es real y radical y puede ser percibida en un primer momento como inadecuada y peligrosa en la construcción de un buen argumento, sin embargo, corresponde a una comprensión de la realidad donde la vida humana ocupa el primer lugar en cualquier género de valoraciones, en tanto es definida como la fuerza motora de la sociedad y se le atribuye una finalidad inmanente, que choca y se opone con los propósitos establecidos por cualquier instancia extra-vital, producida por una fetichización (significativa o empírica, espiritual y/o

material, subjetiva u objetiva).

La vida humana surge para ésta comprensión como el primer horizonte de predicación, o el concepto central de argumentación, y en todo caso como la realidad más importante a ser considerada para la práctica, y por tanto para el sentido moral de la vinculación interpersonal, y en consecuencia para la acción educativa.

§20 Desde esta posición podremos entender lo que es una instancia extra-vital fetichizada, pues si sabemos que la vida es —además de *impulso* de la sociedad—, fuerza creadora de la actividad personal para producir satisfactores de las necesidades y capacidades de desarrollo, entenderemos que es el principio imprescindible para ejercer la producción, y comprenderemos que ésta debe estar al servicio de su origen, y no a disposición de instancias, seres, factores y/o realidades diferentes a ella. Este argumento simple o elemental permite establecer que cualquier creación humana debe estar al servicio de su origen, y que todo producto del trabajo debe servir a la vida humana, pues de lo contrario se crea una instancia extra-vital fetichizada, que termina irguiéndose contra lo humano, al punto de dañarlo, denigrarlo e incluso destruirlo, como lo hace el capital y la dinámica de sus intereses.

La educación al servicio de la vida humana

§21 Si pensamos que la educación como producto humano debe estar al servicio de la vida en el mundo, concebimos el principio de una filosofía educativa que organiza las acciones formativas para cumplir objetivos humanos y no metas al servicio del capital, sus intereses y sistema. Y si es así, tenemos el impulso conceptual para realizar planteamientos, acciones y análisis educativos concretos sobre proyectos educativos en marcha, distinguiendo en ellos su espíritu de servicio: A favor del capital o al de la propia vida humana.

Desde este modo de concebir podemos abordar temas específicos de análisis educativo, tanto para de-construirlos

realizando el ejercicio de una hermenéutica analógica y crítica, como para aprenderles y prospectar de ellos, lo que debemos hacer cuando se desea construir un proyecto educativo triunfador, como es el que forma las elites que ejercen el poder y la operación del actual poder mundial.

Tesis sobre la filosofía educativa marxista a comienzos del siglo XXI

§22 La realidad educativa tomada como punto de arranque para esta reflexión —*la educación de las elites*—, abarca solamente una parte del proyecto educativo global del capital internacional, y nos es significativa para distinguir los recursos con los cuales se cumple ése proyecto remarcando el papel de la filosofía educativa que lo impulsa, y su importancia en la acción educativa.

Con esto afirmamos que un proyecto educativo triunfador, independientemente de *a qué* o *a quién* sirva, debe tener claramente establecida su filosofía educativa, sus recursos, agentes y procedimientos; para —con esta tesis—, explicar en detalle la primera forma de dominación del capital sobre la población, desentrañando sus mecanismos, conociéndolos, aprendiéndolos, mejorándolos y previniéndolos, si la filosofía de la educación que asumimos es diversa y crítica a la establecida y busca defender la vida humana contra el capital, sus intereses y sistema.

Si esto es así, una finalidad de una filosofía educativa crítica y vitalista —de suyo transformadora y consecuentemente generosa—, debe desentrañar los mecanismos, procedimientos y recursos con los cuales opera la educación general capitalista, distinguiendo sus niveles de actuación y —particularmente en el tema hasta ahora abordado—, aprendiendo cómo se diseña y ejecuta un proyecto educativo dominante, que si bien se articula prioritariamente con los recursos escolares, es eficaz y productivo y digno de ser estudiado y comprendido, si llegamos a albergar la intención de realizar uno análogo y al servicio de la vida humana.

Otra finalidad debe asociarse a la comprensión de las determinaciones históricas generadoras de la situación del mundo a fines del siglo XX y comienzos del tercer milenio, donde vemos

sin duda el triunfo mundial del capital internacional y la derrota generalizada de las fuerzas sociales revolucionarias, que prácticamente han desaparecido en todos los lugares y frentes en los cuales llegaron a actuar. Efecto producido tanto por un triunfo educativo del capital, como por la derrota militar de las fuerzas opositoras, como fue —en el caso latinoamericano— la destrucción nicaragüense a finales de los ochenta o, antes, la guerra en Chile, iniciada con el ya lejano pero inolvidable ataque al gobierno de Salvador Allende.

Sea la causa que sea para explicar derrotas concretas de los diversos actores que actuaron a nombre de la revolución mundial de los trabajadores, en el sentido e intención de esta comunicación conviene distinguir el triunfo educativo del capital, particularmente en el diseño y ejecución de sus programas de formación de cuadros (directivos y ejecutivos), que contrasta radical y dramáticamente con el proyecto análogo de las fuerzas revolucionarias, que hasta ahora —examinando la historia de la educación revolucionaria mundial—, ha sido evidentemente un fracaso.

Perfil de la historia de la educación marxista

§23 El estudio del tema elegido como motivo inicial de reflexión nos ha conducido a parcializarnos en el concepto de *formación de elites* (directivas y ejecutivas), que debemos analizar más profundamente para encontrar otras determinaciones educativas, las cuales la hacen posible, y están vinculadas con la educación primaria o inicial —específicamente familiar— de los agentes del capital, y sus articulaciones con la educación cotidiana y comunitaria que recibieron, formaciones interdependientes, solidarias y potenciadoras de la que será la socialización terciaria o civil de los que serán los agentes del capital.

Esta posición nos conduce simultáneamente a considerar que la educación es mucho más que la escolaridad, y que es la conformación de la personalidad con la cual el individuo llega a vivir su vida y por tanto la apropiación de los recursos objetivos para realizar su tarea, por lo cual la asimilamos al concepto de *formación para la vida*, y la distinguimos como un proceso complejo que involucra diversos actores que intervienen directa e indirectamente en la formación de

un infante, hasta que construye las capacidades reactivas y operativas que organizarán su personalidad llegando a la adultez, etapa en la cual puede actuar *individualmente* en el mundo⁵.

Esta precisión es útil para pensar tanto la formación de las elites en el poder mundial, como la idiosincrasia del *hijo del vecino* de cualquiera de las comunidades que consideremos, en tanto los seres humanos en condiciones habituales pasamos por los procesos de socialización convocados, y conviene subrayarlos en el nuevo caso considerado: El perfil de la historia de la educación marxista, particularmente en lo relacionado a la formación de los agentes de la revolución mundial de los trabajadores, que como podemos comprobar fehacientemente sufrimos una derrota histórica sin precedentes, con el fracaso de la revolución comandada por Lenin y su desenlace en la caída del Muro de Berlín y el correlativo triunfo del capital internacional, que con esa derrota pudo actuar a sus anchas y total albedrío, al carecer de un opositor firme y sistemático que le hiciera frente desde trincheras productivas.

Si pensamos que los agentes en el poder mundial tienen sus estrategias formativas para sus cuadros y subordinados, podemos pensar que sus opositores han de concebir una acción análoga, como en efecto lo hicieron según una historia que cumple más de ciento cincuenta años, si parcializamos la historia mundial de la educación anti-capitalista a la acción propiamente marxista y la re-construimos partiendo de la primera influencia de Marx en su entorno político, momento signado por la redacción, publicación y difusión del *Manifiesto del Partido Comunista*, en aquel ya lejano diciembre de 1848.

Si rastreamos esta historia tendremos que distinguir doce grandes momentos de desarrollo, incluyendo el inicial ya nombrado, que sintéticamente expuestos nos hablan de:

⁵ Véase un desarrollo de estos conceptos en el capítulo 1 de mi libro *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, ed. cit., ps. 23-35; y téngase presente que estas tesis serán centrales en el capítulo sexto de este libro, que examina las conclusiones de la *pedagogía de lo cotidiano* frente a la pedagogía trágica que han planteado los hermeneutas de la desesperanza.

1. La educación de los primeros revolucionarios marxistas, acontecimiento que tenemos que situar sobre el año de 1848, cuando aparece el *Manifiesto Comunista*, y la influencia de Carlos Marx comienza a extenderse entre los revolucionarios de su tiempo.

2. La educación recibida por los participantes en la Primera Internacional, circunstancia que recuperaría la formación de los revolucionarios vinculados al marxismo, y permitiría observar las primeras objetivaciones sistemáticas del pensamiento marxiano, en la última parte del siglo XIX. En este contexto debemos tener presente a Mario Manacorda⁶ quien asevera que “los congresos de la Internacional —1866 en Ginebra, 1867 en Lausana y 1868 en Bruselas— trataron sobre el tema de la enseñanza general”; y simultáneamente hay que recuperar la historia *mundial* de la educación, particularmente a la luz de un texto como este: “Mientras en vida de Marx se sucedieron... fuertes crisis económicas” que fundaron su desarrollo teórico, “los procesos educativos apenas se insinuaban respecto a los fenomenales episodios ocurridos después de su fallecimiento. Es preciso no olvidar que la Ley Ferry y el nacimiento de los sistemas educativos nacionales ocurren casi simultáneamente a la muerte de Marx por lo que los mismos ni pudieron ni tan siquiera insinuarse como objetos de crítica”⁷; Sobre este mismo contexto Alcira Legaspi⁸ escribe: “En la propia Francia, recién

⁶ En *Marx y la pedagogía moderna*, Editorial Oikos-tau, (Colección libros TAU, Ciencia y Cultura), Barcelona, España, 1969 (1ª Edición española), p. 98, n. 3.

⁷ Véase a Mariano Narodowski en “«Educación y lucha de clases»: Reinterpretación de una historia marxista de la educación”, en Revista *Pro-Posições*, Brasil, julio de 1993, Vol. 4 núm. 2 (11), p. 29; y téngase en cuenta que el sistema educativo *moderno* se basa en las leyes decretadas entre 1881 y 1886 durante la permanencia de Jules Ferry, al frente del Ministerio de Educación francés. Estas leyes estipulan la educación pública gratuita y obligatoria bajo el completo control estatal y concretaron la creación de los sistemas nacionales de educación formal.

⁸ En *Pedagogía y marxismo*, Editorial Nacional de Cuba, Editora del Consejo Nacional de Universidades, La Habana, 1965 [“Autorizada por Ediciones Pueblos Unidos”, que hizo la publicación original en 1963], p. 45.

en 1881, 10 años después de la Comuna, la escuela primaria se hace laica y obligatoria”.

3. La educación en la época de la Segunda Internacional, y particularmente en los tiempos bolcheviques, y el inicio del Estado Soviético.

4. La educación en la URSS y el Bloque Socialista, que en sí misma constituye una larga y compleja historia, que puede extenderse hasta la caída del Muro de Berlín y la disolución de la Unión Soviética. En este punto hay que ubicar *la educación en Cuba*, tema importante y casi autónomo en sí mismo⁹.

5. La educación recibida por los simpatizantes y militantes de los partidos y movimientos políticos influidos por el Partido Comunista de la Unión Soviética, que constituyeron un caudal importante de trabajo político.

6. La educación en la China de Mao Tse Tung, y la post-Mao es otro tema significativo de análisis, pues supondría la indagación de los países, partidos y movimientos políticos que llegaron a afiliarse al maoísmo. La consolidación de la China actual como potencia mundial, hace especialmente atractivo un estudio sobre la historia de su educación.

7. La educación influida por la Cuarta Internacional, y particularmente por Trotski y el Trotskismo, es otro punto a recuperar en esta serie de prácticas educativas inspiradas en el marxismo, que han de llegar a considerarse.

8. Otro tema a indagar corresponde a las prácticas y reflexiones de los afiliados al *marxismo occidental*, pensamientos y acciones que recuperarían a autores como G. Lukács y A. Gramsci, que por diversas líneas y desarrollos han influido en la reflexión y acción educativas¹⁰.

⁹ Consúltese sobre este tema a Manacorda quien en la p. 139 de su libro recién citado, escribe sobre “la compleja historia de la escuela soviética” y remite a Luigi Volpicelli, *Storia della scuola sovietica*, Brescia, la scuola, 1950. Alcira Legaspi también se refiere a esta historia en el capítulo 3º de su libro (ps. 93–112); hay otras referencias en el capítulo “VII y VIII”.

¹⁰ Sobre este punto específico hay una extensa bibliografía, véase en Manacorda la p. 145 y ss “la pedagogía marxista en Italia: Antonio Gramsci”.

9. Todavía en la perspectiva del continente donde se originó el marxismo, hemos de mencionar al eurocomunismo, que igualmente generó una práctica educativa, que habrá de tematizarse y analizarse.

10. Una línea siguiente que habríamos de recuperar en este recuento corresponde al *marxismo en América Latina*, tema que nos llevaría a recorrer a autores de comienzos de siglo como J. C. Mariátegui, pasando por Ernesto Che Guevara, hasta arribar a los autores actuales, que en diversos sentidos y contextos contribuyen a desarrollar tesis educativas marxistas, o para-marxistas, como es el caso de Paulo Freire.

11. De igual forma tendríamos que considerar al *marxismo académico y sus aportes educativos*, con ensayistas como Angelo Broccoli —extraño autor italiano quien escribió a finales de los años setenta—, llegando a la actualidad para examinar producciones como la de Henry Giroux y/o Peter McLaren, quienes siguen aportando desde la academia al pensamiento educativo; o escritores como Noam Chomsky y Heins Dieterich, en un libro como *La sociedad global – Educación, mercado y democracia*, que examina condiciones educativas contemporáneas relevantes.

12. Lugar aparte merecen los escritores que vincularon la psicología con la educación desde un modo de concebir marxista, autores como Henri Wallon o Lucien Sève, quien en un luminoso libro como *Marxismo y teoría de la personalidad*, permite desarrollos significativos para la formulación de una pedagogía al servicio de la revolución mundial.

§24 Como puede apreciarse, sugerimos líneas y puntos que señalan una urdimbre compleja a indagar, que bien puede apoyar un *programa de investigación* como el señalado previamente.

La bibliografía encontrada y trabajada a lo largo de la investigación que apoya este capítulo, permite trazar este *perfil*

de la educación marxista, que con sus doce momentos hasta ahora tematizados —que creemos recuperan lo acontecido en esta historia— se constituye como un buen instrumento de trabajo para profundizar en el *programa* sugerido, que presente, al final de cuentas con propiedad, la filosofía de la educación que requiere en la actualidad la transformación del mundo vigente, en tanto *otro mundo es posible*. Este proyecto ambicioso, deberá producir una historia de la educación marxista similar a la *Historia del marxismo* redactada bajo la conducción del historiador inglés Eric J. Hobsbawm, y que llegó a producir ocho volúmenes¹¹, con los cuales se logró un gran avance en el conocimiento del desenvolvimiento del marxismo desde su formación hasta el inicio del último cuarto del siglo XX.

Creo que en un momento histórico diferente al actual, podrá realizarse este *programa de investigación*, con los recursos que requiere, extensos en sí mismos, dado los investigadores y/o investigadoras por convocar y los financiamientos involucrados. Por ahora habrá que esperar a mejores tiempos para desarrollar la investigación social, y contentarnos con trabajar con el perfil aquí presentado, que de todas formas nos aporta datos y análisis para ofrecerlos en este capítulo.

Una historia como la acabada de apuntar *debería* de haber producido resultados diversos a los señalados y afirmar un desarrollo práctico de la revolución mundial de los trabajadores con los productos esperados según la propuesta marxiana; sin embargo, la realidad es muy otra y lo comprobable es la derrota mundial de la revolución deseada por Marx y sus seguidores, situación que nos deja en la necesidad de hacer su recuento para conocer dónde falló, entendiendo que es central formar elites dirigentes tal como lo hace el capital, pues sino lo hacemos seguiremos en desventaja y viviendo en la derrota.

Por el espíritu demócrata, comunicativo y/o participativo de la *pedagogía de lo cotidiano*, debemos destacar que estas elites revolucionarias se concretan en personas de grande desarrollo

¹¹ Hobsbawm, Eric J, coordinador, *Historia del marxismo*, Ed. Bruguera (Col. Pensadores y temas de hoy), Barcelona, 1979 y ss.

moral que por su cúmulo de virtudes orientan ética, política, instrumental y culturalmente a los menos desarrollados en estos aspectos para llegar juntos al mayor desenvolvimiento posible en cada uno de los niveles considerados; y no una vanguardia en el sentido leninista de la conducción política.

Desde la caída del Muro de Berlín, acontecimiento paradigmático en la situación convocada, hasta el presente han pasado quince años, y algunos pocos y tozudos seguimos pensando en una transformación histórica y mundial favorecedora de la mayoría de la población global, y promotora de la producción universal a favor de la vida humana, y creemos que hoy es una acción más urgente e indispensable pues nuestra vida está más amenazada que en los tiempos de Marx, dado el deterioro ecológico y moral del planeta a consecuencia de la irracional producción capitalista, y por tanto urgen acciones transformadoras para defendernos y en su momento llegar a vivir digna y productivamente, en o con un planteamiento político que incluya a los nuevos agentes sociales hoy existentes, que han de ser necesariamente considerados, pues si bien en el fondo son *trabajadores* —por tanto no-capitalistas—, engloban características específicas que los autonomizan para llevarlos a reconocimientos especiales. De aquí es de donde surge la necesidad de reflexionar en torno a la educación en ambientes multiculturales, como examinaremos en el capítulo cuarto de este libro.

En los significados del análisis educativo emprendido es importante indicar que si bien hubo en toda la historia perfilada ingentes esfuerzos educativos y escolares —como lo demuestra la extensa bibliografía que hemos reunido sobre el particular¹²—, también hubo en ella una filosofía educativa diversa a la concebida por Marx, quien entendió a la educación como una apropiación de la objetividad dirigida a transformar revolucionariamente al mundo para desarrollar

¹² Véase esta bibliografía en la última parte del Informe Final del proyecto de investigación presentado: UPN, Comisión de Año Sabático, agosto del 2001, imposible de incorporar en este libro.

el enriquecimiento humano rumbo a una sociedad post-estatal y comunalista.

Esta sociedad debería tomar al ser humano como fin en sí mismo, dejando atrás cualquier género de fetichización, en tanto se fundaba en una clara posición ética original, que reconociendo a los otros, particularmente a los explotados y destruidos por el capital, impulsaba una transformación revolucionaria al servicio de la vida humana y en contra del capital y sus servidores¹³.

§25 La tesis planteada sobre la filosofía educativa contenida en la historia del marxismo en rigor debe ser comprobada, y para ello tendríamos que examinar *las filosofías de la educación* hegemónicas en cada momento de las etapas del desenvolvimiento de la historia marxista de la educación, y ante la imposibilidad de hacerlo en este momento —en tanto carecemos de la investigación realizada sobre este punto específico—, tendremos que recurrir a otro método analítico, sugiriendo algunos lineamientos e hipótesis básicas de trabajo, para acercarnos a una posible dilucidación de cada una de las etapas tematizadas, y exponiendo la tesis que la intención educativa marxiana dejó de cumplirse en cuanto la racionalidad histórica concebida por él supuso el elemento educativo sin desarrollarlo, pues dicha racionalidad apenas se inició con él, y en su obra personal alcanzó luminosas producciones —concentradas básicamente en la filosofía y la crítica de la economía política—, que le impidieron abordar sistemáticamente otros desarrollos, pues la finitud de su vida individual solo le permitió alcanzar lo que hizo, que además fue bastante.

Con la intención de avanzar en el sendero investigativo por recorrer en ocasión más propicia, señalemos los lineamientos

¹³ Consúltese para un desarrollo de estas tesis mis libros *Contribución a la crítica de la razón ética I - El pensamiento ético en el joven Marx*, Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), México, 2002; y mi *Contribución a la crítica de la razón ética II - El pensamiento ético en Marx (1844-1858)*, Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), México, 2003.

e hipótesis preliminares para bosquejar la o las filosofías educativas que probablemente hegemonizaron cada etapa de la historia perfilada, exponiendo un nuevo apartado titulado:

Las intenciones formativas básicas en la historia de la educación marxista

§26 Iniciemos con la primera etapa:

1.La educación de los primeros revolucionarios marxistas

Los avances logrados con las lecturas efectuadas para concluir esta investigación, el procesamiento de la información obtenida con sus análisis respectivos, nos facultan para exponer esta parte tanto con una breve caracterización de cada etapa, como con una idea para realizar su estudio que permita identificar a los principales agentes y sujetos actuantes en el período, sus tesis filosóficas y políticas más relevantes, su ideario educativo, su práctica revolucionaria, y de ser posible su filosofía educativa explícita o interpretada, avances que pueden ser resumidos en un instrumento de trabajo como el siguiente:

Cuadro para caracterizar la o las filosofías educativas de cada etapa de la educación marxista

| # | PRINCIPALES AGENTES Y SUJETOS ACTUANTES EN EL PERIODO | TESIS FILOSÓFICAS Y POLÍTICAS MÁS RELEVANTES POR AGENTE | IDEARIO EDUCATIVO POR AGENTE | PRÁCTICA REVOLUCIONARIA | FILOSOFÍA EDUCATIVA EXPLÍCITA O INTERPRETADA |
|-----|---|---|------------------------------|-------------------------|--|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| ... | | | | | |

Recuérdese que esta síntesis se realiza con la intención de presentar los resultados de una investigación *diagnóstica* que potencie un programa de investigación como el propuesto; que será un proceso

de trabajo que tendrá que dar resultados firmes para aportar el contenido de los instrumentos elaborados, reuniendo y procesando la información obtenida; mientras que el actual estado de nuestra exposición sólo nos conduce a acercarnos a los bosquejos anunciados sin llenar de contenido un instrumento de trabajo como el acabado de exponer.

Con esta salvedad podemos asegurar que la educación de los primeros revolucionarios marxistas *era muy poco marxista*, por estar conformados básicamente por los militantes de la Liga de los Comunistas¹⁴, quienes, en estricto orden, conformaban “una corriente ideológica mal definida en el movimiento obrero, a la que justamente Marx se proponía aportar su nueva teoría revolucionaria”¹⁵, se reunían como una “pequeña organización clandestina [aun cuando conformada por diversas “organizaciones”, que para el momento ahora considerado cuando más alcanzaban “400 miembros”¹⁶], formada principalmente por obreros-artesanos alemanes emigrados en Londres, París y otras capitales europeas, [y estaban] muy influidos todavía por unas u otras variantes del doctrinarismo utópico”¹⁷.

No obstante estas determinaciones iniciales, la Liga de los Comunistas en su congreso (segundo¹⁸) de noviembre-diciembre

¹⁴ Subrayamos el “básicamente”, pues Marx (y Engels), habitando en Colonia, capital de la Renania, en los primeros meses de la Revolución de 1848, también actuaban en “las organizaciones del partido demócrata y en las asociaciones obreras” alemanas, y dirigían la *Nueva Gaceta Renana*, el “primer” gran diario “marxista que fundan” en la capital mencionada, y donde escriben más de doscientos artículos que son fuentes para un minucioso análisis del período considerado. Las comillas identifican frases de un autor imprescindible en el estudio de esta etapa: Fernando Claudin, en *Marx, Engels y la Revolución de 1848*, Ed. Siglo XXI (Biblioteca del Pensamiento Socialista), Madrid, [1975], 1985 (cuarta edición), p. X.

¹⁵ F. Claudin, *op. cit.*, p. IX.

¹⁶ Ídem, p. 71

¹⁷ Ídem, p. IX.

¹⁸ Ídem, p. 2; para esa fecha, la Liga ya llevaba 11 años de existencia. Véase de Claudin, *op. cit.*, p. 58, donde inicia una presentación detallada de ella.

de 1847, le encarga a sus recientes militantes C. Marx y F. Engels, redactar su programa de trabajo bajo el nombre de *Manifiesto del Partido Comunista*, documento que concluido en enero de 1848, será crucial tanto para la acción en el período considerado, como para la historia completa ahora recuperada.

De hecho, los estudiosos de la *pedagogía marxista* toman a ésta obra y sus documentos preparatorios como el punto de arranque de sus análisis, conformando un tema investigativo de primera importancia¹⁹.

En el orden de nuestro trabajo, y en su debido momento, habrá que profundizar en la génesis misma de la influencia de Marx sobre la Liga, desde el momento en el cual comienzan a vincularse sistemática con ella (“principios de 1846 cuando le proponen a [George Julian] Harney crear un comité de correspondencia”²⁰), hasta la circunstancia en la cual se realiza su segundo congreso, para rastrear con detenimiento la discusión que se dio en su interior entre “violencia” e “instrucción”, el “manejo de la comunidad de los bienes” y de la “ideología”.

Con estas temáticas convocaban y trabajaban el tema educativo²¹, y fueron, finalmente, una de las maneras como se concreta la influencia marxista en la Liga de los Comunistas, circunstancia que

¹⁹ Véase sobre este punto y entre otros a Manacorda, Mario Alighiero, *op. cit.*, ps. 21-22 donde leemos: “Cronológicamente, los primeros textos que debemos examinar [en el estudio del pensamiento pedagógico marxista] son, en primer lugar, los *Principios del comunismo*, borrador redactado en forma catequística por Engels en noviembre de 1847, de lo que debía ser el *Manifiesto del Partido Comunista*, y más tarde el texto definitivo, redactado por Marx en enero de 1848”.

²⁰ Claudin, *op. cit.*, p. 61.

²¹ Sobre este contexto puede estudiarse igualmente la carta de Engels a Marx de diciembre de 1846 (en *Marx-Engels, Correspondance*, Editions Sociales, Paris, 1971-1972, Tomo I, ps. 442-444). Para este contexto véase en español *Marx-Engels, Correspondencia*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1972, ps. 11-17, 34-37 y 84). Para esta misma época véase el libro *De la “Liga de los Justos” al Partido Comunista*, Marx-Engels-Hess, en Ediciones Roca (Col. R # 21), México D. F., 1971, 155 ps.

ha llevado a Claudin a preguntarse: “Esta primera «unanimidad» en la historia de los partidos comunistas [conseguida en el referido segundo congreso y reseñada partiendo de textos engelsianos] ¿existió realmente o es una de las primeras expresiones de la evocación hagiográfica de Marx?”²², circunstancia que nos llevaría a bosquejar una muy importante línea de trabajo en esta reflexión, planteada con la pregunta siguiente: ¿Cuál fue la racionalidad alcanzada en ese momento por la educación efectiva dada por los marxistas (incluido Marx) sobre los participantes en sus círculos de influencia?.

Planteada esta cuestión, que guiará significativamente nuestro trabajo, podemos examinar las circunstancias y primeras conclusiones sobre el siguiente período, conscientes que con lo anotado hasta ahora difícilmente se puede avanzar tesis firmes sobre una filosofía de la educación de ese incipiente marxismo, aun cuando mucho se puede sacar de la letra de los documentos mencionados.

No obstante, esta intención no es la preponderante en esta comunicación, pues no tratamos de hacer una *hermenéutica de textos* si no una reconstrucción de la acción educativa efectiva del marxismo vuelto realidad cotidiana –bosquejamos una hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano–, pues eso es la verdaderamente importante: aquello que ha afectado a la vida, y en este caso a la organización revolucionaria de los militantes congregados en torno a Marx, para apreciar su praxis cotidiana, y no sus ideas, pues nos quedaríamos en una historia de ellas, sin llegar a la filosofía de la praxis contenida en la Tesis 11 sobre Feuerbach, que será el parangón básico del impulso educativo de Marx.

Veamos pues los lineamientos e hipótesis planteadas para el segundo período por considerar:

2. La educación recibida por los participantes en la Primera Internacional

§27 La Primera Internacional de los Trabajadores revolucionarios

²² Claudin, *op. cit.*, p. 70.

(1864-1872), fue, según Pedrag Vraniki²³, “obra de la clase obrera misma”, que “si logró liberarse del utopismo y practicismo, lo debió ante todo a Marx, que desde el principio se dedicó con pasión a esta iniciativa, en la cual residía la única posibilidad práctica para realizar sus proyectos teóricos y asumir así la tarea fundamental de su tiempo. Los estatutos y el Programa de la Internacional suscitaron de inmediato serias dificultades, porque existían posiciones bastantes diferentes entre los mismos fundadores de la asociación (L. Wolf, Le Lubez, etcétera). El marxismo no era aún la concepción dominante en el movimiento obrero y socialista, en el cual existían, en cambio, concepciones de diverso género, como las de Blanqui, Proudhon y Bakunin”.

Esta cita permite perfilar parte del contenido del instrumento investigativo y analítico con el cual podemos concentrar la información requerida para precisar la filosofía educativa o filosofías de la educación dominantes en el período, tal como se lo ha indicado: por su incidencia práctica, y no por su presencia teórica en las obras de Marx²⁴, importantes y significativas en el período que corre durante el tiempo de la Primera Internacional.

Insistimos en esta tesis en tanto rechazamos realizar una hermenéutica de las ideas, priorizando una de *la realidad*, que permita recuperar la manera como se realiza la educación marxista, ejecución que es la que cuenta en el análisis emprendido, toda vez que buscamos reconstruir la racionalidad alcanzada por los marxistas con su acción efectiva, tanto por ser esto el propósito central de la acción política y la propuesta teórica central de Marx, como por ser la alternativa real a la racionalidad capitalista, entendida como la norma e impulso de la acción predominante en la modernidad, y la mejor capacidad para ejercer el dominio de las clases sociales subordinadas a la entonces denominada *burguesía*.

²³ Vraniki, Pedrag, *Historia del marxismo – Tomo 1*, Ediciones de Cultura Popular (Col. Historia), México, 1979., p. 143.

²⁴ Que van desde el “Discurso inaugural” de Marx en la fundación de la Internacional, hasta los textos de *El Capital*, pasando por los *Grundrisse* y las cartas de la época, material que conforma una abundante fuente de estudio.

Siguiendo de nuevo a Vraniki y rastreando lo señalado, revisemos otra de sus aseveraciones:

“Para Marx no fue un obstáculo la variedad de concepciones del socialismo, y se empeñó a fondo, en muchos congresos de la Internacional, para que la clase obrera se hiciese consciente de su situación y del modo de realizar su emancipación. No ahorró tiempo ni fatigas para presentar —en el programa, estatutos, discursos y relaciones— sus ideas sobre el desarrollo y la lucha de la clase obrera y para enseñar al proletariado a interpretar su propia lucha en sentido materialista”²⁵.

Para continuar caracterizando el período, recuperamos de la biografía de Marx a cargo de Franz Mehring las citas siguientes:

“Esta organización [la Primera Internacional] no era obra de un individuo, un «cuerpo pequeño con una gran cabeza», ni una banda de conspiradores vagabundos; no era ni una sombra fingida, ni un monstruo voraz... Era simplemente una forma transitoria de la cruzada de emancipación del proletariado, cuyo carácter histórico la hacía, a la par, necesaria y efímera”²⁶.

“La organización de la Internacional tenía su órgano supremo en un Consejo General, que había de estar integrado por obreros de los diferentes países representados en la Asociación. Provisionalmente, hasta que se celebrase el primer congreso, las funciones de este Consejo General pasaron a manos del Comité elegido en la Asamblea de St. Martin hall [inaugural, celebrada en Londres el 28 de septiembre de 1864]. Sus atribuciones consistían en servir de órgano internacional de enlace entre las organizaciones obreras de los diversos países, en tener constantemente informados a los obreros... acerca de los movimientos de su clase en las demás naciones, en abrir investigaciones

²⁵ Vraniki, *op. cit.*, p. 144.

²⁶ Franz Mehring, *Carlos Marx – Historia de su vida*, Ed. Grijalbo, Barcelona, 1967 (la edición alemana es de 1918), 545 ps.

estadísticas sobre la situación de las clases obreras, en someter a debate en todas las sociedades obreras problemas de interés general, e iniciar y encauzar en caso de conflictos internacionales una acción uniforme y simultánea de las organizaciones unidas, en publicar informes periódicos, etcétera. El Consejo General era de elección del Congreso, que había de reunirse una vez al año”²⁷.

El último congreso de la Internacional se celebra en La Haya entre el 2 y el 9 de septiembre de 1972, y lo hace en un clima de luchas intestinas —tanto de sus agentes, como personales— bastante bien reseñadas por F. Mehring —ps. 496-511—, y dentro de un ambiente de persecución política de *la burguesía*, que a pesar de sus crisis recurrentes continuaban avanzando en la instauración de su poder hegemónico, que explican —o pueden explicar detalladamente— por qué el tema educativo es prácticamente una ausencia en el período, salvo en los textos públicos y los borradores que Marx produjera, como bien lo han señalado aquellos que han buscado una pedagogía marxista, en la obra escrita de Marx²⁸.

§28 Con la finalidad de valorar el período considerado, examinemos otras autorizadas citas, esta vez de George Haupt²⁹, que nos afirma:

“¿Qué representaban los «marxianos» en la Primera Internacional? Hablar de los «marxistas» como de una corriente en el seno de la AIT corresponde más a las argumentaciones polémicas de Bakunin que a la realidad de los hechos. Paradójicamente, ha sido una historiografía que se declara marxista la que ha asumido posteriormente tales afirmaciones, dándoles un significado positivo, y ha

²⁷ Ídem, p. 337.

²⁸ Consúltense especialmente las “Instrucciones a los delegados del Comité Provisional londinense al Primer Congreso de la [Primera] Internacional”, y sobre este importante asunto a M. Manacorda, *op. cit.*, ps. 32-40. El texto de Marx puede verse en *Marx-Engels, Textos sobre educación y enseñanza*, Alberto Corazón Editor (Comunicación), Madrid, 1978, ps. 99-101.

²⁹ En “Marx y el marxismo”, en *Historia del marxismo, op. cit.*, Tomo 2, # 16, p. 212.

construido, gracias a una extraña amalgama, un esquema lineal de difusión del marxismo. Es cierto que en torno a Marx se reunían, tanto en el Consejo General como en un determinado número de secciones, muchos militantes que constituían el «partido de Marx»; pero, con pocas excepciones, ni tan sólo aquellos que se reclaman explícitamente de la «escuela de Marx» o los considerados «marxianos» comparten o conocen sus ideas³⁰. Sus partidarios más próximos, como W. Liebknecht, aceptan su guía y la plataforma política, pero no por ello son «marxistas»³¹.

“En el Consejo General, observa Kautsky, «la orientación particular de Marx estaba presente con gran moderación». Sólo gracias a su superioridad intelectual y a su «arte de manejar a los hombres», Marx consigue conducir a la AIT a sus líneas estratégicas. No hay que confundir la talla de Marx, que domina las instancias de la AIT, con la repercusión de sus ideas teóricas en el ámbito ideológico del movimiento obrero de su tiempo”³².

Otro dato significativo para el análisis por emprender, lo tomamos de la cita continua:

“F. Stampfer, que había tomado contacto con el marxismo a través de la polarización kautskiana de *El Capital*, pidió prestada la obra de Marx en una biblioteca obrera y encontró las primeras veinte páginas con las huellas de numerosas lecturas mientras el resto del volumen estaba intacto”³³.

³⁰ Aquí va una nota del autor, que por su significado es prudente transcribir: “En una réplica a una carta de Lafargue, publicada en «Égalité» del 1 de junio de 1872, se puede leer: «¿Cuántos... miembros del Consejo general son marxistas sin haber abierto nunca el libro de Marx [*El Capital*]?” citando *La Première Internationale. Recueil de documents*, publié sous la direction de Jacques Freymond: Textes établis et annotés par Bert Andreas et Milos Molnar, Ginebra, 1971, Vol. 2: *Les conflits au sein de l'Internationale*, p. 315.

³¹ Jorge Haupt, *op. cit.*, p. 212.

³² Ídem., ps. 212-3.

³³ De Franco Andreucci, “La difusión y vulgarización del marxismo”, en *Historia del marxismo, op. cit.*, Vol. 3, p. 78.

De lo antecedente podemos concluir que el influjo educativo personal de Marx y de su obra, en su propia vida fue escaso en tanto los libros publicados por él mismo tuvieron poca difusión, y las circunstancias históricas y de la lucha política en la cual todos estaban enfrascados —contra *el enemigo de clase*, entre ellos mismos y con las diversas facciones de comunistas, socialistas, anarquistas y demás grupos del amplio espectro de revolucionarios—, contribuía poco, por no decir nada, al estudio de la producción teórica revolucionaria y mucho menos la propia de Marx, que como podemos apreciar, en una biblioteca obrera, solo permitía llegar a la página 20 del libro que podía conseguirse en librerías...

§29 Su influjo se ejercía a través de su presencia personal en las redes revolucionarias (que suponía la difusión oral de sus tesis), en la influencia que adquiría en los documentos oficiales de la Internacional, y en la aceptación de su superioridad intelectual por parte de sus colegas y amigos, circunstancias en verdad poco favorables para plasmar un influjo perdurable en una educación como la contenida en su obra escrita —especialmente en sus *obras completas*—, definitivamente desconocida por sus contemporáneos, como está claramente documentado en el artículo de Eric J. Hobsbawn, “Las vicisitudes de las ediciones de Marx y Engels”³⁴.

En la perspectiva de nuestra exposición actual, resulta prácticamente imposible precisar en este momento el contenido del instrumento con el cual deseamos reunir y procesar la información sobre la filosofía educativa de los diversos actores mencionados, incluso recurriendo al *fácil* expediente de revisar sólo sus textos escritos, situación que nos conduciría a un rescate discursivo, *teoricista* –ideológico y no real e integral como es el que nos interesa desde el método de Marx, o del de la hermenéutica analógica–; y que, sin embargo, es posible buscar con una metodología que rescate los parámetros de la vida cotidiana que vivieron, e incluso avance a reconstruir sus vidas privadas, como está plasmado en la serie de libros titulada *Historia de la*

³⁴ En *Historia del marxismo*, op. cit., Vol. 2 ps. 291-316.

*vida privada*³⁵.

Si esta es la situación en los tiempos de la Primera Internacional, en el período siguiente se hará más complicada y compleja, como apreciaremos enseguida:

3. La educación en la época de la Segunda Internacional

§30 La Segunda Internacional se extiende entre 1889 y 1914, viendo el surgimiento de lo que históricamente conoceremos como *marxismo*, la emergencia de los partidos social-demócratas y de los bolcheviques, quienes en un golpe de mano logran catalizar la Revolución de Octubre y generar el primer gran Estado regido por el *marxismo*, completado con otra ideología subsidiaria: el leninismo.

Sabemos que el marxismo surge “en las revistas del partido [social-demócrata alemán] dirigidas por Kautsky y Bernstein”, en “la correspondencia entre Bebel y Engels... en la ampliación del conocimiento y de las traducciones de los textos de Marx”, en las “polémicas contra otras «escuelas» socialistas, como el populismo o el socialismo de Estado”³⁶; y lo hizo con una “reducción escolástica y su traducción fideista”³⁷ de las tesis de Marx, dentro del contexto de una *buena intención de difusión* de la obra marxiana y con los resultados que implicaron una situación como la reseñada con la cita siguiente:

“Desde sus orígenes, la «cuestión social» había estado estrechamente vinculada a la cuestión de la educación obrera. En toda Europa... la actividad educativa había sido una de las que más activamente se había llevado a cabo. Analfabetos, campesinos, hombres para quienes leer y escribir no representaba una necesidad inmediata, se incorporaban a la vida urbana, o simplemente a los pequeños

³⁵ Philippe Ariès y Jorge Duby, coordinadores, Ed. Taurus, Madrid, Cinco Tomos. La edición original es *Histoire de la vie privée*, Éditions du Seuil, Paris, 1985 y ss.

³⁶ F. Andreucci, *op. cit.*, p. 31.

³⁷ Ídem, p. 53.

centros manufactureros, entraban a la fábrica, utilizaban máquinas poco complicadas pero de uso menos intuitivo que las herramientas agrícolas. Tenían que aprender a leer y escribir³⁸. La educación obrera en las primeras fases del asociacionismo corresponde a esta necesidad, además de ser uno de los puntos de un programa de «salvación» del alma del obrero de todos los peligros de la vida pobre de la ciudad. Pero, a pesar de los esfuerzos de las asociaciones obreras y por la misma razón de que las intervenciones legislativas de los Estados acaban promoviendo la alfabetización universal, una de las vías principales de la educación obrera, fue el mismo movimiento obrero. En primer lugar, hay un componente inmediatamente educativo en la militancia política; se aprende a escuchar discursos, intervenciones, a hablar y a discutir. En segundo lugar —y este es el punto que ahora más nos interesa— el partido político promueve directamente iniciativas educativas y escolares³⁹.

Estas escuelas de cuadros serán características de la época de la Segunda Internacional, y sobre este particular puede verse la reseña hecha por este mismo autor sobre el tema⁴⁰, donde destacaron la *New York Socialist Scholl* y la escuela de cuadros que Lenin llega a promover en Francia, así como las editoriales socialistas, que proliferan en la época⁴¹.

Comprendemos fácilmente que a pesar de los problemas señalados en torno a la difusión y vulgarización del marxismo, y su

³⁸ Recuérdese lo dicho anteriormente sobre la instauración en Francia entre 1881 y 1886, del primer sistema formal de educación nacional: “Los procesos educativos apenas se insinuaban respecto a los fenomenales episodios ocurridos después de su fallecimiento [de Marx]. Es preciso no olvidar que la Ley Ferry y el nacimiento de los sistemas educativos nacionales ocurren casi simultáneamente a la muerte de Marx por lo que los mismos ni pudieron ni tan siquiera insinuarse como objetos de crítica”; véase a Mariano Narodowski, *op. cit.*, p. 29

³⁹ Andreucci, *op. cit.*, p. 52.

⁴⁰ Ps. 56-67.

⁴¹ Ídem, ps. 68-75.

constitución como ideología de combate político, en esta época hay multitud de materiales educativos por investigar, y constituye una fuente quizá inagotable de trabajo, que en este estudio preliminar solo podemos indicar, para en su momento describir, comprender y valorar con profundidad.

Trabajo analítico que puede beneficiarse destacando que la información presentada y la implicada con los datos brindados, permite considerar que la gran mayoría de los militantes y simpatizantes revolucionarios de esa época, tenían una nula escolaridad, y una escasa educación en los parámetros culturales modernos, situación que afectaba la conformación de su racionalidad (ética, instrumental e histórica) y sus capacidades cognitivas lógicas y formales, todo esto junto a una escasa experiencia *obrero* —muchos eran sólo *primera generación de proletarios*—, que permite comprender las circunstancias en las cuales se tenían que desenvolver los esfuerzos educativos de los dirigentes revolucionarios; quienes también carecían de una formación educativa y/o pedagógica, que les permitiera delinear una auténtica y sistemática formación de cuadros y militantes revolucionarios.

Hasta ahora hemos afirmado en dos ocasiones que la emergencia de los sistemas educativos nacionales de educación formal, comienzan en Europa tan solo en los años del deceso de Marx, y este acontecimiento histórico tiene sus significados: no sólo faltaba un objeto de la crítica revolucionaria, sino que el mismo concepto de proyecto educativo era inexistente, pues se conformará con la consolidación y desarrollo de los sistemas formales de educación, que paulatinamente irán generando la base empírica para el surgimiento de la pedagogía, la didáctica, la política educativa y la administración de la educación, entre otros desarrollos.

§31 En conclusión: si los sistemas educativos capitalistas apenas se conformaban en la época destacada, los revolucionarios eran una necesidad sin formalización que comenzaba a dar sus frutos incipientes en el período considerado en este momento: la Segunda Internacional.

Con este mismo espíritu sintético y diagnóstico, podemos examinar la época siguiente, con el título de:

4. La educación en la URSS y el Bloque Socialista

§32 El tiempo a considerar en esta etapa es 1917-1989, asumiendo que el primer año es el del triunfo de la revolución bolchevique y el segundo identifica la Caída del Muro de Berlín, que paradigmática marca el fin del llamado *socialismo realmente existente*, del Bloque Soviético.

El material a analizar es tan extenso como el temporal, pues engloba tanto a los productos (empíricos y bibliográficos) generados en las diversas etapas de la historia de la Unión Soviética, como de los diversos Estados y naciones bajo su influencia, formaciones humanas con sus propias historia educativas, que hacen más complejo el estudio particular de la historia de la educación marxista, en el conjunto de su desenvolvimiento secular.

Esta complejidad engloba otro factor, además de la historicidad destacada, considerando el conjunto del Bloque Soviético, e ignorando por ahora la especificidad de sus diversos Estados y naciones: La estructura de sus procesos educativos permite identificar diversos niveles tanto de la organización formal de la educación (a través de sus Ministerios y/o Secretarías y/o Burós de educación), como de la cerrada organización de los Partidos Comunistas de cada uno de los Estados y naciones involucradas, que conformaron una estructura paralela a las oficiales, con sus propios sistemas de formación de cuadros y de control educativo, que dan elementos específicos por indagar.

Esta situación, especialmente referida al estudio y análisis de los sistemas formales de educación, puede apreciarse en la bibliografía y hemerografía del Informe Final de investigación ahora sintético, donde podemos encontrar temáticas sobre el estudio de la historia de la educación socialista, como la siguiente docena de ejemplos tomada aleatoriamente a modo de ilustrar lo aquí afirmado:

1. "La lucha contra el analfabetismo en Vietnam",
2. "Utilización de las obras de V. I. Lenin en la enseñanza de las Ciencias Sociales",

3. "Las reformas de la educación en los países orientales de Europa Central: El ejemplo de Hungría",
4. "Problemas del desarrollo de la enseñanza superior en Polonia Popular",
5. "Realization of Lenin's ideas on vocational and technical education",
6. "Tendencias del sucesivo perfeccionamiento de la labor de formación de la concepción marxista-leninista del mundo y de la educación comunista de los estudiantes",
7. "The system of vocational and technical education at its present stage (in the Soviet Union)",
8. "Realization of Lenin's ideas on vocational and technical education",
9. "The role of the higher school in changing the social structure of soviet society",
10. "URSS: La escuela del año 2000",
11. "El futuro desarrollo del sistema educacional en Checoslovaquia",
12. "Conferencia de ministros de educación superior de los países socialistas",

El detalle encontrado en la bibliografía y hemerografía localizadas permite un buen estudio de este largo período, situación que como dijimos debe englobar la historia cubana, por haber sido parte especial del Bloque Soviético, y por la eventualidad de su cercanía geográfica y política con México, que ha dado una extensa bibliografía y hemerografía sobre su situación educativa, la más de las veces tomada como su situación *escolar*.

Y quizá aquí conviene anotar la hipótesis central para elaborar el estudio de este largo período y esta compleja situación social: La educación en estos países se convierte en un proceso de ideologización a través de la escolaridad, donde su población adquiere mucha escolaridad y muy poca educación, juzgando por los resultados históricos alcanzados por el Bloque Soviético en el desarrollo de la revolución mundial de los trabajadores y trabajadoras, y la pobreza real de sus vidas cotidianas, puesta en toda evidencia después de la caída del Muro de Berlín.

Evidentemente este supuesto investigativo parte de una toma de valor en la indagación propuesta, siendo esta la interpretación de la filosofía educativa surgida de la obra de Marx, que asegura que la educación es apropiación de los recursos objetivos y subjetivos para vivir la vida, y que lo “*importante* [es aquello], que *afecta a la vida*”⁴², siendo ésta el primer y último horizonte de predicación de todo argumento ético y/o educativo, que en su dinámica y dignidad puede y debe ser permanentemente enriquecido con prácticas sociales que desarrollen al ser humano, dándole libertad, conciencia, omnilateralidad y en fin, posibilidades permanentes de crecimiento con estructuras sociales que superen al Estado, como Marx lo dejó claramente establecido⁴³.

Habiendo anotado tesis básicas para el abordaje y análisis de esta época de la historia marxista de la educación, pasemos a perfilar las siguientes, abordando el subtítulo:

5. La educación recibida por los simpatizantes y militantes de los partidos y movimientos políticos influidos por el Partido Comunista de la Unión Soviética.

§33 Si bien este tema está supuesto e implicado en el anterior, lo autonomizamos pues engloba otro extenso universo que abarca prácticamente a todos los países del mundo, pues salvo evidencia en contrario —y claro está, antes del surgimiento del maoísmo—, en la inmensa mayoría de los países del orbe se conforman Partidos Comunistas que siguieron las directivas soviéticas, su correlativa ideología, formas de organización, prácticas de formación de cuadros y demás parafernalia y liturgia partidista.

⁴² Véase de Marx, *Escritos de Juventud*, FCE (Marx-Engels-Col. Obras Fundamentales), México, 1982, p. 608 (Segundo Manuscrito, XLI, párrafo final).

⁴³ Sobre este tema pueden consultarse mis libros *Contribución a la crítica de la razón ética I – El pensamiento ético en el joven Marx*, Primero Editores (Col. Construcción filosófica), México, 2002 y *Contribución a la crítica de la razón ética II – El Pensamiento ético en Marx*, Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), México, 2003.

Formalmente estas organizaciones significan una fuerza revolucionaria de primer orden a escala mundial —en el plano específico aquí analizado— creando editoriales, teniendo dirigentes, cuadros, militantes y simpatizantes altamente escolarizados (y en muchos casos *educados*), que modélicamente podían y debían desarrollar la racionalidad requerida por la filosofía educativa marxiana, situación que a la luz de la historia realmente acaecida no sucedió, siendo los resultados diametralmente opuestos, como podemos apreciar con los acontecimientos de la última década del siglo XX. No obstante conformaron una parte de la historia de la educación marxista, y en estricto orden deben ser investigados al recuperar dicho desenvolvimiento.

Continuando con la intención sintética con la cual resumimos este extenso perfil, examinemos el subtítulo:

6. La educación en la China de Mao Tse Tung, y la post-Mao.

§34 Nos encontramos frente a otro universo de estudio complejo, en esta ocasión no tanto por el tiempo involucrado (aun cuando desde el triunfo de la revolución maoísta —1949— al presente, donde todavía subsiste el Estado de la República Popular China ha pasado suficiente historia...), si no por la extensión de la población involucrada, calculada en millones de seres humanos, que viven y mueren bajo la hagiografía doble de Marx y Mao: dos santones que dirigen sus vidas, gracias a procesos histórico-sociales todavía por dilucidar plenamente.

Tarea que en lo concerniente a China se torna más difícil, en tanto los títulos encontrados hasta ahora son mínimos⁴⁴, expresando una circunstancia sintomática por las características de esa historia, la peculiaridad de su idioma, y finalmente porque el influjo del maoísmo no fue tan grande como lo conseguido por el PCUS, no obstante que sus estructuras de difusión y trabajo

⁴⁴ Véase por ejemplo “Mao Tse-Tung: Cultura, educación, universidad” y “Tendencias actuales de la educación superior en China”.

internacional fueron muy análogas. Aun cuando esta sea la situación, en su momento tendrá que resolverse, toda vez que en la historia de la educación marxista la educación en China adopta un perfil muy especial si consideramos que Mao Tse Tung impulsó la Revolución Cultural como proyecto educativo de gran envergadura, y que bajo esta política se ejecutaron y plantearon ejercicios de poder autoritario límites, semejantes con los peores momentos del poder soviético, y estas similitudes —planteadas a nombre de un intento educativo o re-educativo como argumentaban—, han de ser dilucidadas.

Si bien es parco lo dicho sobre este rubro, avancemos al subtítulo siguiente:

7. La educación influida por Trotski y el Trotskismo.

§35 En la *Historia del marxismo* coordinada por E. J. Hobsbawn, que como se ha notado sirve de inspiración para avanzar en la futura reconstrucción de la historia de la educación marxista, encontramos en el Volumen VII esta aseveración sobre León Trotski, que nos viene muy bien en este conjunto de perfiles y trazos firmes presentados hasta ahora:

“La historia y los historiadores han hecho justicia a Lev Trotski. Aunque acabó sus días como uno de los grandes derrotados de la historia, no puede decirse que haya acabado en aquel famoso «cubo de la basura» —según su definición— al que él mismo parecía querer relegar a los vencidos de la revolución rusa. Por el contrario, su estatura —la de uno de las mayores personalidades del siglo XX, autor, en tanto que pueda serlo un solo individuo, de los acontecimientos de consecuencias más duraderas de nuestro tiempo— no ha disminuido, más bien ha crecido tras su muerte en 1940. Es cierto que en la Unión Soviética su nombre aún es anatema... pero en Occidente y el resto del mundo, Trotski continúa ejerciendo una gran fascinación y suscitando interés en la opinión pública al igual que entre los estudiosos;

buena prueba de ello, es en particular, la ininterrumpida producción de biografías sobre él..."⁴⁵.

Efectivamente: Trotski es otra de las figuras por recuperar en este perfil de la historia de la educación marxista, tanto por sus aportes en la obra escrita, como su influencia en diversos ángulos de la acción política, incluido el movimiento que él llega a inspirar —el trotskismo internacional—, que si bien se mantiene a la sombra de la gran derrota de la revolución bolchevique, eventualmente resurgirá como la mayoría de las fuerzas revolucionarias aletargadas en el presente.

Hay otro factor significativo para recuperar la vida y obra de Trotski en la historia del marxismo y particularmente *de una de la educación marxista*. Nos referimos a la idea obtenida del texto acabado de citar, que toma en consideración para marcar esa línea de análisis, la derrota de la revolución soviética, que resulta crucial después de la caída del Muro de Berlín, que fijó el final de la revolución bolchevique y consecuentemente un revés sin precedentes en la historia de la revolución mundial de los productores asociados. Ella indica la falla educativa colosal que tuvieron los dirigentes políticos de las organizaciones obreras —incluido Marx—, que concentraron su esfuerzo más en lo urgente que en lo importante, descuidando los proyectos educativos, que irían a formar lo que después, especialmente en el marxismo latinoamericano, se llamará el ser humano nuevo, *el gran reconciliado*.

El caso es que Baruch Knei-Paz, buen estudioso de la obra de Trotski⁴⁶, afirma que esta se ha analizado descuidadamente, y especialmente se ha omitido recuperar los trabajos que indagan "sobre la transformación revolucionaria en las sociedades atrasadas" concepción que Trotski fue pionero en enfrentar

⁴⁵ Véase de Baruch Knei-Paz el capítulo "Trotski: revolución permanente y revolución del atraso", *op. cit.*, p.195, autor que cita entre las biografías más prestigiadas la de Isaac Deutscher *El profeta armado, desarmado y en el exilio...*; y las semblanzas del Jefe del Ejército Rojo en la monumental historia de E. H. Carr sobre "la gran *Historia de la Rusia soviética*".

⁴⁶ Véase de él *The social and Political Thought of Leon Trotski*, Oxford, 1978.

con “una primera y más original adaptación de la teoría y de los instrumentos conceptuales del marxismo al análisis del cambio en las sociedades precapitalistas subdesarrolladas”; y agrega —en un texto escrito *antes* del fin del Bloque Soviético—: “Sin embargo, dado que precisamente esto se ha revelado como uno de los procesos históricos más significativos de nuestro tiempo, y por tanto han adquirido enorme importancia los problemas teóricos que plantea, es necesario dar a esa intuición y comprensión teórica el mérito que le corresponde”⁴⁷.

§36 Efectivamente, en esta situación se encuentra involucrada la Teoría de la Historia y la Filosofía Educativa con la cual operan los revolucionarios, y tanto una como otra deben ser dilucidadas por su utilidad en un doble sentido:

- a) Para simplemente entender lo acontecido, explicación que debe interesarle a todos los bandos involucrados..., ó:
- b) Para trazar nuevas rutas de acción revolucionaria, que replanteen las estrategias y tácticas de la revolución mundial de los trabajadores y trabajadoras, por la perentoriedad de un nuevo amanecer.

Somos conscientes que en este y otros puntos del presente capítulo recurrimos a análisis apretados e intuitivos; no obstante, los asumimos como impuestos por la marcha misma de la investigación y los concebimos como hipótesis preliminares que marquen fructíferos caminos de estudio que lleguen a sugerir otras líneas de trabajo e indagación, cada vez más fructíferas y esclarecedoras como acontece habitualmente en el trabajo de la investigación científica, concebido en los significados de la epistemología planteada en la “Introducción” de este libro.

El caso acabado de señalar de Trotski es sintomático de la situación recién destacada, a pesar de indicar en sí caminos importantes, articulados con la misma historia de la educación marxista en la línea que nos interesa impulsar: la historia de lo realmente acontecido y no la historia de las ideas, pues éstas están determinadas por lo realmente sucedido y no al revés. Una situación específica por llegar a dilucidar en este terreno, son las

⁴⁷ Ídem, p. 200.

mismas críticas de Trotski a Lenin, sobre que “la organización del partido *suplanta* el papel [directivo y educativo] del partido; el Comité Central a la organización del partido; y al fin, un dictador *suplanta* al Comité Central”, como en definitiva sucedió en la marcha de la Revolución Bolchevique⁴⁸.

Se comprende fácilmente que la utilidad de aplicar un concepto amplio de educación rinde frutos en un análisis educativo realista y por tanto integrador, que vaya más allá de analogar educación con escolaridad, y estamos seguros de estar demostrando esto en las reflexiones aquí presentadas, que si bien resumidas e intuitivas, nos permiten pasar al subtítulo siguiente:

8. Las prácticas y reflexiones de el marxismo occidental

§37 Como sabemos se llama *marxismo occidental* a las concepciones que tomando como base la obra de Marx la desarrollan, respondiendo a la fórmula general de constitución del marxismo (Marx + yo), aun cuando en este tema específico, los *yos* referidos sean particularmente los de tres filósofos importantes creadores de escuelas: G. Lukács, A. Gramsci y K. Korsch.

Los tres aportan reflexiones y concepciones que impactan diferencialmente la historia de la educación marxista, siendo las más conocidas las de Gramsci quien generó conceptos como hegemonía ideológica, bloque histórico y otros iguales de significativos, que dan una bibliografía específica para un estudio puntual, como señalé anteriormente.

Menos conocidos son los aportes de G. Lukács que sin embargo destellan por sí mismos en dos líneas de trabajo: la conformada y contenida en el título de su libro más *identificado*: *Historia y conciencia de clase* (1929), y la que produce la llamada Escuela de Budapest, que a través de la filósofa Ágnes Heller ha inspirado la propuesta de una

⁴⁸ Sobre la cita recién hecha y este contexto véase el capítulo de Monty Johnstone “Un instrumento político de nuevo tipo: el partido leninista de vanguardia”, en *Historia del marxismo* de Hobsbawn, *op. cit.*, Vol. 7, p. 441.

pedagogía de lo cotidiano que es la filosofía educativa y la pedagogía que ahora recuperamos en su significado histórico.

Karl Korsch publica su trabajo más conocido —*Marxismo y filosofía*— en la misma época en la cual aparece *Historia y conciencia de clase*, siendo un libro que sufre la misma suerte que el de Lukács —la condena por los bolcheviques—, lo cual amerita que sea re-leído atentamente, independientemente de su valor intrínseco, puntos de cualificación vital entre los cuales destaca, diciéndolo con una frase de Lubomír Sochor⁴⁹, “el papel del sujeto en la constitución de la dialéctica histórica”, con lo cual se re-introduce el tema del sujeto, de la subjetividad y su conformación en la práctica revolucionaria, tópico nodal en una conceptualización correcta de la educación marxista.

Volviendo a ser condensados, pasemos al subtítulo que continúa:

9. La educación en el euromarxismo.

§38 Promovemos la reflexión sobre este tema por el rigor metódico con el cual debemos abordar nuestro objeto de estudio, más que por los avances que hayamos encontrado en torno a una bibliografía específica sobre él, pues los estudios existentes sobre el euromarxismo⁵⁰, tratan lo indicado en la nota de pie de página dejando en la penumbra temas como el central de esta reflexión. No obstante, los euromarxistas produjeron tanto una práctica como una teoría sobre la educación, especialmente cuando los partidos afiliados a esta corriente estuvieron brevemente en el poder de algunos gobiernos europeos y comandaron sus respectivos Ministerios de Cultura y/o Educación, y con ello conformaron material para recuperar en la historia de la

⁴⁹ En el capítulo “Lukács y Korsch: la discusión filosófica de los años veinte”, en *Historia del marxismo, op. cit.*, Vol. 8, 413.

⁵⁰ Véase sobre el particular en nuestra bibliografía los títulos *Crítica al eurocomunismo* y *La alternativa eurocomunista*, que nos son útiles para ubicar la corriente y el sentido general de su desarrollo, pero no para profundizar en el tema educativo.

educación marxista aquí impulsada.

En su momento nuestro instrumento de trabajo para rescatar y procesar la información encontrada, podrá llenarse de amplio contenido, pues seguramente podrán recobrase documentos oficiales de la época (tanto de los partidos como de los gobiernos), y esto cualificará ampliamente el trabajo por realizar.

Dicho esto pasemos a un subtítulo apasionante pues recupera nuestra experiencia directa al denominarse:

10. La educación en el marxismo en América Latina.

§39 Como el lector atento tiene que ir percibiendo, a medida del avance de esta exposición recurrimos mayormente a la síntesis, situación abordada y ahora expuesta a otro nivel: el recorrido histórico realizado se apoya en una historiografía que va siguiendo el mismo desarrollo de la historia marxista, que corre en paralelo con la historia Occidental y por tanto con su correlativa complejización, lo cual significa que sin reconocer un avance lineal y progresivo de la historia, sí se está trabajando con la idea de un proceso único del desarrollo histórico mundial (desigual y combinado, diferencial y complejo), que tiende a incorporar consecutivamente más elementos en su totalidad, lo cual hace más exhaustiva la recopilación de información y su consecuente procesamiento. En el caso del marxismo en América Latina opera lo mismo, pues en sí mismo implica una historia de poco más de un siglo de desenvolvimiento, que ha visto momentos especialmente significativos tanto en su práctica como en su teoría, lo cual conlleva estas síntesis preliminares que esperan indicar caminos a seguir, metodologías por mejorar y demás recursos investigativos que puedan ser productos de estos trabajos iniciales.

Sobre este gran panorama histórico e historiográfico, tendríamos que ubicar grandes líneas de desarrollo del *marxismo en América Latina*, que tienen que ver con el desenvolvimiento de los partidos políticos afiliados al socialismo, los movimientos y

ejércitos de igual tipo⁵¹, la especificidad de los partidos afiliados al PCUS, luego al maoísmo, al troskismo y a las demás corrientes del amplio espectro que llegó a existir (albanenses, titianos, castristas...), simultáneamente a reconocer a los intelectuales que produjeron en la línea concreta de análisis: Aníbal Ponce, José Carlos Mariátegui, Ernesto *Che* Guevara e incluso un paramarxista destacado como es Paulo Freyre. La lista es larga y tenemos que sintetizarla necesariamente.

Esta realidad nos obliga a dejar indicado el camino (que incluso puede suponer a los excluidos en este recuento, que podrán citarse e identificarse en el avance mismo de la posible investigación posterior), siguiendo adelante con otro universo tan complejo como el acabado de considerar en diversos niveles y significados; el llamado:

11. Psicología y educación marxista

§40 Lo dicho en el anterior subtítulo sobre la creciente complejidad del tema a tratar en este estudio es válido y legítimo y puede aplicarse al actual incluso con un agregado mayor: al escribir en torno a la influencia del campo “psi” —especialmente en su línea psicológica—, al desarrollo de la historia marxista de la educación entramos necesariamente al universo complejo de la subjetividad, no por el lado planteado por Lukács y Korsch —el papel de la subjetividad en la historia y en la práctica política—, sino por el gigantesco factor de la influencia de Sigmund Freud, con su teoría psicoanalítica, recuperada para esta historia por un autor marxista como W. Reich.

Al llegar a este punto, y tener que considerar el aporte básico freudiano —incluso tal como Reich lo manejó en sus diversas etapas—, tenemos que recurrir mayormente al sumario, en tanto

⁵¹ En la actualidad, y a pesar de su atipicidad, tendríamos que ubicar entre estos *ejércitos* al Zapatista de Liberación Nacional, generador de una novedosa práctica y una interesante literatura que puede permitir una reflexión educativa, especialmente en torno a las culturas indígenas, y las vinculaciones interculturales.

el universo que se le abre a la educación marxista se agiganta, tanto por lo significado en la obra de Reich, particularmente la liberación de la sexualidad humana —todavía condenada por los puritanos, neo-puritanos y auto-reprimidos en general—, como por el impacto del tema del papel del inconsciente en la formación de la personalidad, asunto delicado y digno de ser profundizado en una Teoría Marxista de la Personalidad, tal como comenzó a hacerla Lucien Sève, en su libro *Marxismo y teoría de la personalidad*, y nosotros hemos abordado en el libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, particularmente en el capítulo cuatro, que dio paso al planteamiento en esta línea de estudio, del capítulo que Dinko Alfredo Trujillo escribiera en el libro *Usos de la hermenéutica analógica* con el nombre de “De la hermenéutica subjetiva a la hermenéutica del sujeto: hacia una propuesta vincular y conceptual”.

Otro autor por recuperar en estas indicaciones es Henri Wallon, quien en trabajos paralelos a los de Jean Piaget desarrolla una psicología genética con especial hincapié en la formación del carácter, línea de trabajo que es quizá su principal aporte para una filosofía educativa marxista, que pueda impactar tanto en la educación familiar, como la social y finalmente la escolar —las formaciones humanas que en últimas definen la personalidad que tengamos—, como podemos deducirlo de los aportes señalados en los diversos autores hasta ahora convocados, donde deseo ubicarme, incluso con la “Introducción” al libro *Contribución a la crítica de la razón ética I*, donde hago un desarrollo inicial de / para la Teoría Marxista de la Personalidad, tomando como motivo la formación de la misma personalidad del joven Carlos Marx.

Con lo afirmado hasta el momento acerca de este perfil para una historia de la educación marxista, podríamos obtener conclusiones educativas muy importantes que permitirían avanzar firmemente en diversos planteamientos acerca de la educación integral del ser humano; sin embargo, falta examinar otro factor de esta historia que viene a completar muy bien todos los aportes que se pueden subsumir en una amplia integración para una Teoría Marxista de la Educación Revolucionaria, y

estos corresponden a autores que desde la academia han hecho estudios marxistas, y aportan a diversos lugares educativos, particularmente a la educación escolar. Veámoslos en el último subtítulo presentado.

12. *El marxismo académico y sus aportes educativos.*

§41 Si llegáramos a profundizar en el estudio de los marxistas ahora considerados, de acuerdo a las principales conclusiones obtenidas hasta ahora⁵², tendríamos un nuevo universo complejo que debería llevarnos a nuevas síntesis, sin embargo, podemos ubicarnos solamente en los análisis usuales que pueden hacerse sobre estos autores para aprovechar de ellos sus aportes directos al campo educativo, donde han significado en líneas como *poder y educación* (Althusser con sus *aparatos ideológicos del Estado* y Angelo Broccoli, casi-althusseriano italiano que escribió extraños libros a comienzos de los setenta subrayando el tema de *ideología y educación*); los creadores de la Teoría de la Reproducción, la subsiguiente Teoría de la Resistencia y los desarrollos actuales de Peter McLaren y Henry Giroux, a los cuales hay que agregar los del inglés Bernstein, quien permite avanzar, entre otros tópicos, en una *teoría del currículum* útil para el análisis de los sistemas escolares.

Autores como Noam Chomsky y Heins Dieterich, en un libro como *La sociedad global – Educación, mercado y democracia*, y en las reiteradas declaraciones que sobre educación realiza Chomsky, también deben tener su lugar en el análisis de esta parte de la historia marxista de la educación, y tanto más porque estos autores representan una línea política que bien podría ser llamada de la *izquierda radical* y por ser unos de los pocos intelectuales que todavía reconocen su marxismo en una época

⁵² Muchas veces sin explicitar pero contenidas en lo dicho como *formación de clase social y personalidad; militancia política y desempeño educativo; conciencia de clase y labor revolucionaria; compromiso moral y desempeño personal revolucionario, Teoría de la Personalidad y formación de intelectuales y tantas otras por tematizar todavía...*

donde éste *huele mal*, donde *apesta como la peste* para todo tipo de olfato, especialmente para aquellos que fueron marxistas y ahora son sus tráfugas, vergonzantes postmarxistas o cínicos renegados.

No obstante esta realidad, el perfil hasta ahora trabajado nos señala algunos:

Caminos viables por recorrer

§42 Esta situación nos lleva a sostener que la racionalidad histórica marxiana, síntesis de su filosofía y superación de las dialécticas precedentes —particularmente la hegeliana—, ha de seguir desarrollándose, y en el caso específico de la educación, especialmente en su filosofía, debe aprender de la historia de la educación marxista, sus fallas y aciertos, para avanzar en el camino de la revolución mundial de los productores y productoras asociadas, con programas educativos que ayuden a construir su proyecto histórico, en los parámetros y lineamientos pensados por Marx y actualizados, entre otros, por los desarrollos recuperados de la perfilada historia de la educación marxista.

Esta circunstancia nos deja frente a un reto organizativo, investigativo y político de grandes dimensiones, no obstante viable de ser realizado, si logramos ubicar en el centro de la propuesta educativa marxista, una filosofía educativa que recupere la idea marxiana de educar para la vida y luchar por ella, lo cual conduce a criticar las fetichizaciones que se le oponen, al tiempo de establecer condiciones prácticas para su producción, reproducción y desarrollo, que se conviertan en la construcción de un mundo ético y económico diverso al capitalista, y generen evidentemente una lucha política contra el sistema de la propiedad privada, sus intereses y dinámica histórica.

Esta filosofía de la educación tiene que formularse rigurosamente vinculándola con otro factor de la filosofía marxiana tampoco tomado en cuenta en la historia de la educación marxista en su significado decisivo y fundamental: La ética formulada por Marx, que coloca a la vida humana como la

dignidad suprema a respetar y por tanto el deber ser por tomar en cuenta, circunstancia que establece su sentido deóntico, de norma del buen comportamiento.

En este sentido podemos afirmar que es valioso aquello que le sirva a la vida humana para su producción, reproducción y desarrollo y que es malo, negativo y/o perjudicial aquello que trabaje para instancias fetichizadas, como en su momento fue la ideología medieval y actualmente es el capitalismo, concepciones y prácticas socio-históricas que trabajan con otros significados, de poca eticidad y sin intención de servir a la vida humana.

La tesis básica expuesta en este momento supone un programa de investigación de largo plazo que en primer lugar haga posible su realización; luego re-construya la historia de la educación marxista y posteriormente indague en líneas particulares de investigación educativa con proyectos específicos que se planteen objetos de búsqueda que con su dilucidación sirvan para favorecer la práctica y la teoría de la revolución mundial de los trabajadores y trabajadoras, con logros concretos producidos por el concepto amplio de educación que hemos recuperado de Marx, que nos lleva a plantear una *pedagogía de lo cotidiano*, que ahora avanza a ser una pedagogía analógica de lo cotidiano, como la ha analizado el filósofo español Joaquín Esteban Ortega, en el capítulo que escribe en el libro *Usos de la hermenéutica analógica: "El reto de la pedagogía hermenéutico-analógica de lo cotidiano: encuentros y desencuentros"*.

Nos interesa en particular promover investigaciones que indaguen —entre otros muchos aspectos e indicando solo a modo de ejemplo—, los *efectos educativos de la desantropomorfización*, en tanto sólo con una descentración progresiva, bien llevada y *didácticamente* fundada, podremos promover la pronta adultez con sus correlativos logros, que resaltados en el terreno moral conducen a sostener —entre otros factores—, que la práctica educativa de profesores y profesoras debe estar centrada en las necesidades de sus estudiantes y no en sus intereses singulares en tanto profesores y profesoras; y/o que la práctica política desenvuelta por los revolucionarios debe estar dirigida a las

necesidades de la población con la cual trabajen, sin hacer prioritarias las individuales y privadas, como muchas veces fue la labor política de tantos que *hicieron la revolución* por su propio egocentrismo buscador de prebendas singulares que les reportaran mejores condiciones individuales de vida, muchas veces de carácter básicamente psíquico e infantil, inmaduro.

Esta posible línea de investigación conduce a otras que quizá puedan ser definidas como de *investigación básica en educación*, como puede ser la de *ética y educación*, caminos que examinen las condiciones que hagan viable una buena apropiación de la objetividad natural y social por aquellos que se forman, y simultáneamente ubiquen adecuadamente la responsabilidad personal, profesional e institucional de los formadores y formadoras, toda vez que esta claridad moral será crucial para trabajar a favor de la revolución planteada, evitando distorsiones que nos vuelvan a llevar a renovados fracasos.

La línea investigativa indicada y ubicada como de investigación básica en educación deberá estar acompañada de otras, que recuperando puntos específicos de la historia de la educación marxista trabajada, vuelva sobre temas tratados en la década de los setentas del siglo XX como fue el de *ideología y educación*, desde nuevos modos de concebir que proporcionen resultados fructíferos en la lucha ideológica contra el capitalismo, y abandonando tesis *superestructuralistas*, entiendan a la ideología como el sistema general de ideas con el cual organiza su concepción cotidiana un grupo humano, y aprecien que se concreta y actúa en la vida diaria con mecanismos complejos de realización que desde diversos sistemas de objetivación hacen posible la reproducción del capital o la promoción de alternativas a su *pathos*.

Podríamos continuar sugiriendo líneas de investigación posibles dentro del gran programa de investigación trazado, sin embargo, la intención de esta exposición es plantear tesis básicas desprendidas de una filosofía educativa del marxismo a comienzos del siglo XXI tal como la conceptuamos en nuestro planteamiento, en la intención primaria de examinar su

viabilidad si la racionalidad propuesta logra construir consensos que hagan avanzar la propuesta, que será más desarrollada en el capítulo siguiente.

Para saber si esto es posible y promover el diálogo que surja, concluyo este ensayo, seguro de haber sugerido sentimientos, ideas y procedimientos de trabajo fructíferos, que en algún momento podrán florecer.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- §43 1 Ariès, Philippe y Duby, Jorge, coordinadores, Historia de la vida privada, Ed. Taurus, Madrid, Cinco Tomos (La edición original es Histoire de la vie privée, Éditions du Seuil, Paris, 1985 y ss).
- 2 Claudin, Fernando, Marx, Engels y la Revolución de 1848, Ed. Siglo XXI (Biblioteca del Pensamiento Socialista), Madrid, [1975], 1985 (cuarta edición).
- 3 Chomsky, N. y Dieterich, H., La sociedad global- Educación, mercado y democracia, Ed. Joaquín Mortiz (Col. Contrapuntos), México, 1995.
- 4 Hobsbawm, Eric J, coordinador, Historia del marxismo, Ed. Bruguera (Col. Pensadores y temas de hoy), Barcelona, 1979 y ss. (8 Tomos).
- 5 Knei-Paz, Baruch, The social and Political Thought of Leon Trotsky, Oxford, 1978.
- 6 Legaspi, Alcira, Pedagogía y marxismo, Editorial Nacional de Cuba, Editora del Consejo Nacional de Universidades, La Habana, 1965 [“Autorizada por Ediciones Pueblos Unidos”, que hizo la publicación original en 1963].
- 7 Manacorda, Mario, Marx y la pedagogía moderna, Editorial Oikos-tau, (Colección libros TAU, ciencia y cultura), Barcelona, España, 1969 (1° Edición española), p. 98, n. 3.
- 8 Martínez de Velasco José, Los legionarios de Cristo – El nuevo ejército del Papa, Ed. La esfera de los libros (Col. Actualidad), Madrid, 2002, 431 ps.
- 9 Marx, Escritos de Juventud, FCE (Marx-Engels-Col. Obras Fundamentales), México, 1982.
- 10 Marx-Engels, Correspondance, Editions Sociales, Paris, 1971-1972, Tomo I.
- 11 Marx-Engels, Textos sobre educación y enseñanza, Alberto Corazón Editor (Comunicación), Madrid, 1978.
- 12 Mehring, Franz, Carlos Marx – Historia de su vida, Ed. Grijalbo, Barcelona, 1967 (la edición alemana es de 1918), 545 ps.
- 13 Narodowski, Mariano, “«Educación y lucha de clases»:

Reinterpretación de una historia marxista de la educación”, en Revista Pro-Posições, Brasil, julio de 1993, Vol. 4 núm. 2 (11).

14 Primero Rivas, Luis Eduardo, Contribución a la crítica de la razón ética I- El pensamiento ético en el joven Marx, Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), México, 2002.

15 _____, Contribución a la crítica de la razón ética II – El Pensamiento ético en Marx, Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), México, 2003.

16 _____, Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano, co-edición AC Editores - Primero Editores (Col. Construcción Humana), Cali (Colombia)- México, 1999.

17 _____, Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano, Primero Editores (Colección Construcción Humana), México, 2002.

18 _____, La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano (en co-autoría con Mauricio Beuchot), Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2003.

19 _____, Coordinador, Usos de la hermenéutica analógica, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2003.

CAPÍTULO 2

LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO COMO FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN A COMIENZOS DEL SIGLO XXI¹

Síntesis preliminar

Este capítulo expone en tres apartados (1. Contextos de referencia, 2. Una filosofía educativa afirmativa y 3. Una filosofía de la educación de lo cotidiano) la propuesta de una orientación genérica para la práctica educativa opuesta a las filosofías educativas afiliadas a filosofías especulativas y/o fetichizadoras, avanzando una formalización para caracterizar la filosofía de la educación desde ocho criterios básicos de sistematización, inspirados en los avances que hemos podido conformar para una *pedagogía de lo cotidiano*, que como ha quedado claro en el capítulo inicial se enmarca en el significado histórico del desenvolvimiento de la educación crítica.

1. Contextos de referencia

La filosofía de la educación es la aplicación de una filosofía a la práctica de la formación humana, y puede ser espontánea y/o profesional. Por el contexto significativo donde nos interesa influir debemos preferir las formalizaciones con las cuales orientamos la educación, exigiendo de ellas el rigor validado en la historia de la filosofía que nos compete, que para nuestros contextos de referencia, es la propia de las tradiciones vinculadas a la Ilustración, las naturales a la filosofía moderna.

En este sentido entendemos que una filosofía educativa tiene necesariamente una filosofía de filiación, y campos específicos de desarrollo, indispensables en su formalización válida. Por la multiplicidad cultural y política vigente comenzando el Siglo XXI hemos de reconocer la diversidad de filosofías educativas

¹ Este capítulo fue expuesto originalmente como una ponencia presentada en el XIV Foro Nacional de Filosofía en Colombia, realizado en la Universidad del Valle, en Cali, entre el 5 y el 8 de noviembre del 2003.

existentes, incluso ajenas a las filosofías deudoras de la Ilustración², y someterlas al criterio de formalización propuesto, que exige identificar sus filosofías de origen y sus argumentos en torno a sus campos de desarrollo, entre los cuales destacan:

- 1) El ontológico, que permite establecer una noción del ser fundante de nuestros argumentos.
- 2) El de la teoría del conocimiento, que presente las determinaciones del conocer. En tanto suponemos que el saber de la filosofía educativa debe ser prioritariamente científico, sistemático o profesional, su gnoseología debe crecer hasta ser una epistemología y en el mejor de los casos una filosofía de la ciencia, concepción que le de contextos metódicos para su actividad productiva, en tanto sabemos que la teoría del conocimiento conlleva un orden del pensar, asociado a una lógica.
- 3) El desarrollo particular de una indispensable antropología filosófica. La definición de ser humano está siempre presente en la teoría y práctica educativas, y es útil tanto para saber cómo es el ser humano que educamos como para tener claro cual deseamos conformar.
- 4) El de una ética o teoría moral, que le permita normar su práctica educativa, entendiendo que el trabajador y/o trabajadora de la educación enseña más por lo que muestra que por lo que dice, y que su cuerpo –su presentarse en la comunidad– es un ícono que indica la totalidad de su ser, que es percibido en primer lugar intuitivamente pero conlleva su integración completa.
- 5) El de una filosofía de la historia que le de tanto la dirección de la dinámica de la sociedad donde actúa, como

² Véase especialmente el libro de Colom, Antoni J. y Mèlich Joan-Carles, *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Editorial Paidós (Papeles de Pedagogía # 15), Barcelona, 1994, 192 ps. En este contexto también podemos referir la filosofía de la educación expresada por el filósofo español Joaquín Esteban Ortega, y que ha servido para inspirar su capítulo citado del libro *Usos de la hermenéutica analógica*, filosofía que será detenidamente considerada en el sexto capítulo del libro que tiene entre sus manos: “¿Esperanza o tragedia en educación?”.

la actualización de sus conocimientos para estar viviendo en presente, en el límite mayor de su tiempo.

6) Una estética, que le facilite tanto el actuar bello y armónico como buscar tales resultados en quien forma.

7) Una filosofía social que le permita distinguir los intereses comunes a los cuales sirve y el tipo de personas que forma; la cual le llevará a establecer su teleología, su filosofía de los fines y su filosofía educativa como intención, el orden del fin formativo que se persigue³.

Creemos que estas ocho formalizaciones –la identificación de una filosofía de filiación y los siete campos específicos de desarrollo– permiten especificar una filosofía de la educación para poder trabajar con ella productivamente, sea en la acción cotidiana o en la docencia, la investigación y /o en la administración y política educativa.

Teniendo identificados estos factores constitutivos, estas determinaciones, podemos ser más conscientes en la acción educativa, e incluso orientarnos en nuestra práctica formativa por una filosofía educativa deliberada, formal, que busque de igual manera sus objetivos sociales, constituyendo una sana propuesta en la dinámica de una sociedad que mínimamente demande la democracia como principio de regulación común. Manteniendo una filosofía educativa así, conseguiremos mejores resultados educativos, y en todo caso podremos valorar las filosofías de la educación en uso en nuestros campos de trabajo, en tanto algunas existen como objetivaciones prácticas sin formalizaciones explícitas –o dichas públicamente–, que pueden ser develadas en su estructura y funcionamiento, pues por más ocultas y /o disfrazadas que estén pueden hacerse explícitas, si hay una filosofía de la educación que por su mismo carácter sea crítica, socialmente comprometida y políticamente útil, como creemos que es la pedagogía de lo cotidiano, como filosofía de la educación.

2. Una filosofía educativa afirmativa

La filosofía de la educación propuesta con el nombre de *pedagogía de lo cotidiano*, es una intención educativa que supone

³ Véase un planteamiento inicial de estas tesis en el libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, ed. cit., §13, ps. 24-25.

como principio inicial que el ser es la totalidad de lo existente y que dentro de esta grande diversidad y multiplicidad de niveles, estructuras u organizaciones y procesos de temporalidades desiguales, cobra especial significado la parte del ser creada por el ser humano, entidad habitualmente denominada *mundo*.

Esta filosofía educativa parte de una filosofía de filiación que se identifica como materialista, histórica y crítica; y se presenta como tal por reconocer la primacía de la naturaleza sobre cualquier otra forma de existencia, y sostener que de esa materia original y por los procesos de la historia natural surge por el trabajo la historia social y con ella el mundo, lo creado por el ser humano.

El mundo, al tener este estatuto ontológico, goza de la materialidad empírica proveniente de la naturaleza, al tiempo de contar con la carga de utilidades y significados que el ser humano le otorga al conformar con su acción teleológica y simbólica la cultura, que tenemos que comprender como la diferenciación que el ser humano consigue frente a lo natural e inmediato para vivir su vida.

En el devenir histórico se conforma el mundo y cada generación de seres humanos ha de apropiarse de las objetivaciones genéricas con las cuales se encuentra, y la manera como se apropia de ellas conforma su manera de conocer. En cuanto una filosofía de la educación profesionalmente concebida debe ser el producto de un pensamiento científico, sistemático o formalizado, su manera de conocer ha de tener estas mismas especificaciones y por tanto su científicidad dependerá de cuánto comprende la genericidad humana, entendiendo que la ciencia es el conocimiento de los géneros particulares, del común denominador que define a un determinado orden de la realidad.

Como la mejor científicidad es la que se nutre de los desarrollos históricos del ser humano, la que está en las fronteras del conocimiento, hemos de recordar que la filosofía de la educación que construimos se vincula a una antropología filosófica que reconoce la materialidad e historicidad del ser

humano, y por tanto identifica sus determinaciones biológicas (anatómicas y fisiológicas) y sociales, buscando pensarlas rigurosa y precisamente para saber con proporcionalidad propia sus factores constituyentes, con sus interacciones, implicaciones, aplicaciones y posibilidades.

Partiendo de la *socialidad* como factor constituyente propio de la humanidad, la identificamos con moral especificando con estos términos la capacidad de los seres humanos para vincularse con sus congéneres para vivir la vida y realizar la producción, y sosteniendo la necesidad de una moral para la existencia de una sociedad y su posible desarrollo.

La moral, en términos simples, es la norma para la vinculación interpersonal, y es la clave para regular la presentación de la persona en la comunidad, por lo cual resulta básica para la producción y crucial cuando se trata de la transmisión y desarrollo de conocimientos, uno de los factores determinantes de la educación, y su correlativa filosofía. El carácter práctico de la moral se correlaciona con la norma simbólica y/o cultural con la cual regimos nuestro comportamiento interpersonal –la ética–, y ha de actuar decididamente en la filosofía educativa que realicemos, tanto para nutrir la filosofía social con la cual nos comprometemos, como para constituirnos como un buen ícono y/o paradigma para aquellos que educamos, en tanto nos mostramos ante ellos con nuestro entero comportamiento enseñando así lo que deseamos aprendan⁴.

La filosofía de la educación que proponemos se compromete con una filosofía de la historia que como dijimos, se asocia a la Ilustración sosteniendo que la racionalidad que soñaron los ilustrados aún ha de constituirse y que el proyecto histórico de la modernidad está inconcluso, sin que todavía llegue el fin de la historia, que comenzando el siglo XXI aún está lejano, a pesar de aquellos que sostienen las tesis postmodernas y las análogas del conservadurismo neoliberal.

⁴ Esta tesis de la *iconicidad* del docente ha sido planteada por Mauricio Beuchot, y puede vérsela en el libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, ed. cit., 7, p. 17

La filosofía de la historia convocada indica igualmente el sentido en el que debemos dirigir nuestro saber, que ubicado en las fronteras del conocimiento ha de recuperar las nombradas objetivaciones genéricas y los mejores y más validados saberes de una racionalidad plástica por analógica que vaya “más allá de la modernidad oficial”⁵, y sea la más productiva para vivir, reproducir y desarrollar la vida humana con una calidad creciente como soñaron los más eximios representantes de la modernidad.

Como de estas tesis se implica la idea de *progreso*, tan vilipendiada por postmodernos y neoconservadores, hemos de especificar que creemos sigue siendo válida y legítima, si entendemos que ha de significar consolidación y crecimiento de la riqueza humana, y la entendemos como desarrollo pleno, omnilateral y constante del disfrute humano, realización de las capacidades colectivas de producción, satisfacción y goce de los productos del trabajo común.

El sentido de satisfacción y goce nos conduce al deleite de lo bello, armónico y enriquecedor constituyente de la estética, factor humano que debe estar presente en la filosofía educativa tanto para enseñar a los que educamos esta parte satisfactoria y gratificante de la humanidad, como para potenciar mayores desarrollos estéticos, que busquen más gratificación y enriquecimiento.

La filosofía social asociada a la filosofía educativa que avanzamos, es antónima, alternativa y alterativa de la filosofía social dominante en la modernidad, que expresa al capitalismo triunfante y hegemónico a escala planetaria, que hoy gusta llamarse *globalizado*, cuando simplemente es el viejo capitalismo imperial.

Este impulso para regular la vida colectiva funda una política que en su aplicación educativa, busca ser armónica con las tesis precedentes y por tanto reclama crear una sociedad que

⁵ Este interesante término fue originalmente pensado por Mauricio Beuchot. Consúltese al respecto su ensayo “La racionalidad analógico-simbólica como propuesta para la post-modernidad”, ed. cit., p. 208.

sirva al enriquecimiento continuo de los seres humanos, por lo cual se opone en todo y por todo a las filosofías asociadas al capitalismo, que por norma buscan beneficiar una particularidad, cuando lo que tenemos que conseguir es el enriquecimiento de la mayoría, tesis ética que se opone a la exclusión de la riqueza que sufrimos los trabajadores, los excluidos y dañados por el sistema social triunfador de la modernidad, el capitalismo, que en su globalización se vuelve más salvaje que en sus tiempos iniciales, los albores del Renacimiento.

Una filosofía de la educación de lo cotidiano

Una filosofía educativa puede alcanzar los ocho niveles de formalización indicados y ser un impulso pedagógico atento y orientado por los significados estructurales u orgánicos de la educación, que en la práctica prefiera los grandes lineamientos formativos, las políticas educativas de Estado, los ordenamientos institucionales y los programas de estudio, antes que lo determinado y concreto de los procesos educativos, por lo cual podremos decir que es una filosofía de la educación estructural, afiliada a una filosofía especulativa e incluso fetichizadora, y asociada al poder del Estado o de un grupo dominante, y ajena al interés común y a la búsqueda del enriquecimiento colectivo.

La filosofía de la educación presentada con el nombre de *pedagogía de lo cotidiano* es antónima a las filosofías educativas estructurales y es, además de una intención formativa, una manera de conocer la educación, sus procesos, direcciones, finalidades y sujetos que crea (o debe crear) un sistema sensitivo, perceptivo e intelectual apto para captar lo determinado y concreto de la educación, sin ignorar lo estructural u orgánico, pues en su *pendularidad*, su analogía, debe moverse entre lo genérico y lo cotidiano, pues es tanto un arte del buen educar como una comprensión de lo genérico, y entre sus finalidades básicas está buscar la virtud, que será el primordial impulso de mejoría del ser humano.

Afirmamos que uno de los campos específicos de desarrollo de la filosofía educativa es el propio de la gnoseología, y

creemos que existe una correlación dependiente entre el tipo de filosofía de la educación que se practique con sus campos de desarrollo. Así, una filosofía de la educación estructural u orgánica identificará en primer lugar objetos de conocimientos, generales e indeterminados –políticas, reglamentos, estadísticas, evaluaciones “objetivas”... –, pasando por alto lo concreto y determinado, siempre especificado en una persona y en relaciones interpersonales, enmarcadas en un aquí y un ahora.

La pedagogía de lo cotidiano es igualmente deudora del existencialismo, que desde Kierkegaard reconoce lo particular y determinado frente a la primacía de la racionalidad abstracta, y prefiere un proceso educativo concreto –en el ámbito escolar: un salón de clase dado y/o una asignatura en particular– a un plan o programa de estudio.

Y una situación educativa o académica específica a un argumento general expresado estadísticamente, que las más de las veces oculta las realidades cotidianas, para beneficiar una mentira abstracta que a pesar de su cariz es igualmente poderosa para beneficiar un poder particular y desproteger e incluso dañar a una persona con nombre y apellido; o un grupo de ellas; incluso en situaciones de riesgo, como suelen estar muchos de los alumnos de nuestras instituciones escolares, quienes expuestos e indefensos ante profesores, autoridades, reglamentos, políticas, leyes y demás instancias estructurales u orgánicas, muchas veces ignoran cómo reaccionar productivamente ante el poder que los sojuzga.

La pedagogía de lo cotidiano es todo lo dicho, no obstante, prefiere pensarse como una filosofía educativa afirmativa, productiva, *performativa* pues de su alteridad, de su ser alterna y alterativa del mundo dominante, saca su propuesta de afirmar, producir, ejecutar un mundo nuevo y mejor al servicio de la vida humana, entendiendo que el momento de la crítica en lo fundamental ha pasado históricamente, y que es la hora de crear el mundo que deseamos, con una conciencia histórica que nos permita entender y comprender lo que hicieron los burgueses que desde el siglo XIII comienzan a conformar al capitalismo,

para analogarnos con su acción creando por los hechos el mundo nuevo que buscamos desde la Ilustración no oficial, que nos dio líneas de racionalidad ignoradas y todavía por recuperar.

Desde este modo de concebir, podemos avanzar a las construcciones mencionadas, que en el capítulo siguiente, nos hablan de lo que la *pedagogía de lo cotidiano* ha logrado aprender de la hermenéutica analógica, que como filosofía en franco proceso de crecimiento internacional a comienzos del siglo iniciado, apoya los trabajos para la construcción de una realidad mejor, pues *otro mundo es posible*.

CAPÍTULO 3

HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO: ENCUENTROS Y DESARROLLOS¹

Resumen

§ 51 Este capítulo compendia analítica y críticamente las tesis del libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* que escribí en co-autoría con Mauricio Beuchot –ya citado–, extrayendo su razonamiento central para presentar los encuentros entre estas propuestas y preparar los desarrollos surgidos desde la publicación de dicho volumen², en tanto la vinculación conceptual alcanzada es productiva y se nutre con nuevos libros surgidos recientemente de y sobre la obra del creador de la hermenéutica analógica³.

Particularmente profundizo en las tesis aplicadas de la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano, considerando que la confluencia conceptual y ética de las propuestas vinculadas permite su concreción en aplicaciones –realizaciones–, que las definen como filosofías afirmativas, productivas y/o constructivas, que prefieren avanzar afirmando antes que detenerse criticando o polemizando, pues hay tanto por hacer en nuestros medios académicos y sociales que hemos de aventajar lo más que se pueda en todos los terrenos de trabajo –especialmente en el de la educación–, entendida como formación de la personalidad.

La hermenéutica analógica como filosofía

§ 52 Podemos registrar un florecimiento de la hermenéutica analógica tan profundo y extenso que algunos quizá puedan llegar a conclusiones panegíricas o triunfalistas que antes de

¹ Este capítulo surge de la ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Filosofía en México, celebrado en Guadalajara, Jalisco, del 26 al 29 noviembre del 2003.

² Los cuales tienen como antecedente la reseña que Mauricio Beuchot hizo de mi libro *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, en *Revista Analogía*, año 16, # 2, julio-diciembre del 2002, México D. F., ps. 193-195.

³ Véase así mismo la reseña a este libro de Socorro Contreras Ramírez en *Analogía*, Año 18, # 1, enero-junio 2004, ps. 175-184.

ser auténticas promociones de su vigencia, se convierten en transgresiones de la hermenéutica analógica como filosofía⁴.

Esta tesis conlleva la definición de la filosofía, y para el caso entendemos que es la comprensión del mundo, la vida y la historia con la cual actuamos en la cotidianidad; y así es por tanto el *pathos* y el *êthos* de la actuación personal, y el contexto de definición y dirección con la cual regimos nuestra conducta.

Este sentido y referencialidad de nuestros actos puede ser una concepción definida y prudencial –como corresponde a los filósofos profesionales–, o intuitiva y ordinaria, como es propia de aquellas personas que rigen su vida por un *pathos* y un *êthos* cotidiano, no obstante su gran definición, consistencia y compromiso.

Sea una u otra, destacamos que la hermenéutica analógica como filosofía es una manera de entender y comprender la realidad y actuar en ella prudente, proporcional, consecuente, sutil y éticamente, que lleva la conducta de su sujeto a ser un paradigma y/o ícono a seguir, pues expresa una coherencia, consistencia, verdad y bondad tan propias y bellas, que se convierte en un modelo a imitar, y promueve con sus actos una forma de vida buena, bella y proporcional, que sirve bien para vivir en comunidad y para producir, reproducir y cualificar la vida humana, como es el mejor imperativo moral que podemos construir.

Creemos expresar con lo dicho el compromiso vital de consistencia y coherencia supuesto en una filosofía auténtica de *pathos* y el *êthos*, sin embargo, aún subrayamos la consecuencia

⁴ Para considerar con mayor propiedad el contexto de la profundidad y extensión del impacto de la hermenéutica analógica, véase la "Introducción" que G. Hurtado, filósofo y profesor de la historia de la filosofía en México, escribe en el libro *Hermenéutica analógica. Aproximaciones y elaboraciones*, Guillermo Hurtado Pérez –Compilador, Editorial Ducere (Col. Hermenéutica, Analogía e Imagen), México, 2003; ps. 9-13. En este mismo orden de ideas, Napoleón Conde publicó el ensayo "Breve historia del movimiento de la hermenéutica analógica (1993-2003)", ya citado en la "Introducción", y que retomamos en este momento. De igual manera, hago una aportación más al tema en el "Prólogo" *Más para la historia de la hermenéutica analógica*, del libro *Usos de la hermenéutica analógica*, ed. cit., ps. 7-17.

que debe existir entre un pensar y un actuar, pues *por sus actos los conoceréis*, y esta verdad incontrastable es más perentoria y exigente para aquellos que se reconocen como seguidores de la hermenéutica analógica, que incluso como *bandera* –como insignia del movimiento en que se ha convertido la propuesta de Mauricio Beuchot–, es una posición respetable y paradigmática que debe crecer con la eticidad que contiene y que la lleva a cotas cada vez más altas de florecimiento.

La hermenéutica analógica como filosofía de la educación

§53 La principal conclusión que podemos obtener del libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* es que la vinculación entre la propuesta beuchotiana y la que promuevo con el nombre de *pedagogía de lo cotidiano* genera una filosofía educativa organizada *sobre el concepto de educación como formación de la personalidad*, que permite conformar el telos de la consecución de las virtudes y su organización formal en ocho factores constitutivos o determinaciones –vuelto a examinar en el capítulo precedente–, que consienten constituir una epistemología y una metodología para el hacer y el reflexionar educativo, que por su consistencia y propiedad han generado aplicaciones de diverso carácter, tanto en la obra de Mauricio Beuchot como en las de autores que siguen la propuesta.

Sostenemos que la filosofía de la educación contiene una intención educativa condicionante de las prácticas formativas surgidas de ella, y que se asocia con una filosofía de filiación que es la fuente desde donde surge y se norma. Por estas vinculaciones conceptuales y vitales podemos identificar a las diversas filosofías educativas según las objetivaciones conseguidas, y rastrear sus filosofías de origen y/o filiación por aquello que *por sus actos los conoceréis*...

En el caso de la hermenéutica analógica como filosofía de la educación debemos suponer que acciones, procesos y/o prácticas educativas inspiradas en esta fuente, deben expresar prudencia,

proporcionalidad y sutileza, además de belleza y propiedad, toda vez que si el sujeto realizador de estas prácticas ha asumido esta filosofía, entonces ha de suponerse la ejecución del *pathos* y el *êthos* destacados, moralidad y eticidad que deben llevarlo a ser consecuente con su filosofía de filiación, que encierra un contenido deóntico que lo impulsa a respetarla impulsándola propiamente.

El caso contrario es igualmente válido: alguien puede actuar a nombre de una específica filosofía, sin que se haya convertido en su guía vital, y con sus actos expresará sus verdaderas filosofías de filiación, que incluso pueden ser las más ramplonas intenciones de beneficio individual y de conveniencia pragmática, cuando no de cínico y/o enfermo estado subjetivo.

La apropiación de una filosofía

§54 Los párrafos precedentes subrayan las articulaciones entre la filosofía de filiación, la correlativa filosofía educativa y convocan las peticiones de consecuencia moral y conceptual que deben existir entre ellas; sin embargo, toman en cuenta el tiempo de apropiación de una filosofía, que es diferencial y circunscrito al trabajo efectuado para hacerse con una, que cuando es una concepción del mundo, la vida y la historia profesional y sistemática, requiere de tiempo físico para su apropiación, además de trabajo efectivo sobre sus universos simbólicos, toda vez que se necesita formación profesional de filósofo para dominar sus campos de significado y relación.

Quizá por esta circunstancia del *tiempo de apropiación* de una filosofía, es que pueda explicarse las fallas prácticas y conceptuales apreciadas en algunas acciones educativas que se pretenden como deudoras de una filosofía, cuando en verdad están lejanas de ella, e incluso pueden aparecer como traidoras a su filosofía de filiación.

Por esta situación de dominio de una propuesta, debemos ser cuidadosos con aquellos que se presentan como sus seguidores, en tanto el tiempo de apropiación es insalvable, aun cuando diferencial y personal.

Los avances de la confluencia de la hermenéutica analógica con la pedagogía de lo cotidiano

§55 Desde la aparición del libro escrito con Mauricio Beuchot –marzo del 2003–, se han escritos otros siete libros sobre la obra del creador de la hermenéutica analógica⁵, y en el contexto educativo él ha participado con un capítulo del libro *La necesidad de la pedagogía*⁶, que nos permiten sacar conclusiones en el tema de los avances de la confluencia mencionada.

La apropiación temporal y diferencial de una filosofía, y en este caso de la confluencia filosófica resaltada, es una realidad contundente e insalvable, y requiere tiempo –físico y social– para darse, en tanto las personas que han de recibirlas para acogerlas necesitan diversas circunstancias: desde su interés en conocer los desarrollos surgidos hasta poseer condiciones para reflexionar en ellas, factor muchas veces escaso en el mundo apresurado, percedero y cada vez más finito de esta época en que vivimos.

Etapas en la cual, en los campos de trabajo profesional, prima la súper-especialización creciente, situación en la que se crea como dinámica aquello que *si no está en mi campo de trabajo no lo leo*, generándose así más factores para el nuevo oscurantismo de la neo-feudalización a la cual nos conduce el capital imperial globalizado. De esta forma la súper especialización conduce a

⁵ 1. *Tiempo, analogía lingüística y significación* (Primeros Editores, Colección Construcción Humana), México, agosto del 2003; 2. *Hermenéutica, analogía y ontología en Mauricio Beuchot*, Juan José Herrera, Nous Ediciones, Morelia (México), 2003, 100 ps., sin ISBN; 3. *Hermenéutica analógica y ética* Remedios Álvarez Santos, Editorial Torres Asociados, México, 2002; 4. *Hermenéutica analógica. Aproximaciones y elaboraciones*, Guillermo Hurtado Pérez – Compilador, ed. cit.; 5 *Hermenéutica analógica, humanismo e historia*, de Napoleón Conde Gaxiola (Primeros Editores, Colección Construcción Filosófica), México, Noviembre del 2003; 6. *Primeras aplicaciones de la pedagogía de lo cotidiano (con Prólogo de Mauricio Beuchot)*, Primeros Editores (Col. Construcción Humana), México, 2003; 7. *Usos de la hermenéutica analógica*, ed. cit.

⁶ Luis Eduardo Primero Rivas - Coordinador, Universidad Pedagógica Nacional (Col. Archivos # 13), México, octubre del 2003. El capítulo de Mauricio Beuchot está en las ps. 9-21 y se titula “Hermenéutica analógico-icónica y educación”.

conocer sólo aquello de interés en nuestro campo particular de trabajo, y a compartimientos estancos promotores de la nueva oscuridad mencionada, que puede aparecer como una “jaula luminosa” al decir de Ana Ornelas en su tesis doctoral citada: “El universo de la comunicación en la sociedad contemporánea: una lectura desde el campo educativo”.

Esta situación se aprecia en la poca difusión de la confluencia que nos ocupa, en tanto en cinco de los siete libros publicados en este año del 2003 sobre la obra de Mauricio Beuchot, están ausentes sus aportes educativos y menos aparece la alianza resaltada⁷.

Para una persona acostumbrada a la dinámica del neo-oscurantismo, resulta comprensible y tolerable la poca recepción que resaltamos de los trabajos ubicados en la filosofía de la educación; no obstante, es una situación por destacar toda vez que podemos afirmar que los autores de los libros considerados se dedican a labores educativas y en el mejor de los casos deberían estar inspirados en su práctica formadora por las tesis educativas beuchotianas, ahora vinculadas a la propuesta de la pedagogía de lo cotidiano, en cuanto él mismo a escrito: “... es conveniente ser conscientes de que se educa desde lo cotidiano y, en definitiva, para lo cotidiano, ya que es para esa vida cotidiana para la que se intenta educar al individuo”⁸, o “la pedagogía ha encontrado una línea muy concreta y práctica en la vertiente de la pedagogía de lo cotidiano, ya que es un llamado de atención hacia las raíces

⁷ Recuperando la hermenéutica analógica en este punto, he de resaltar que si bien la afirmación global aquí glosada es cierta, en tres de los libros señalados hay textos referidos a la educación. En el compilado por G. Hurtado, hay dos contextos referidos a la educación: la página 33 permite una breve referencia a la “construcción de la personalidad ética” y podemos recuperar el capítulo “Hacia una hermenéutica analógica de la acción comunicativa”, de L. Álvarez C., quien hace varias referencias a temas educativos. Véase particularmente las ps: 152 y 159. En el libro de R. Álvarez, encontramos en la p. 33 la mínima mención de la “aplicación” de la hermenéutica analógica a la “pedagogía”. El libro *Usos de la hermenéutica analógica*, ofrece tres capítulos donde aparece la confluencia mencionada: son el 3, 4 y 6, este escrito por el filósofo español Joaquín Esteban Ortega.

⁸ Cfr. La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano, ed. cit., §1, p. 8.

reales de nuestra vida, las cuales se clavan en la vida cotidiana y es para lo que se necesita la educación”⁹.

Afortunadamente en el campo educativo, diverso al de la filosofía, en el cual se incluyen cuatro de los seis autores citados –Herrera, Álvarez, Hurtado y Conde¹⁰–, comienza a surgir una creciente recepción de la alianza entre la hermenéutica analógica y la pedagogía de lo cotidiano como puede apreciarse en el libro *Primeras aplicaciones de la pedagogía de lo cotidiano* y en diversos lugares del libro *La necesidad de la pedagogía*¹¹.

§56 En el libro coordinado por José Luis Suárez Gallardo hay seis capítulos donde clara y directamente se aprecia la confluencia entre la hermenéutica analógica y la pedagogía de lo cotidiano, abordándose temas que le permitieron a Mauricio Beuchot escribir en el “Prólogo”: “hemos de congratularnos de este libro colectivo... en el que se reúnen diversos trabajos sobre la pedagogía, la pedagogía de lo cotidiano y la relación que ésta puede tener con la hermenéutica analógica, de modo que resulte una hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano. Todo esto es muy útil y muy de agradecer”¹²; en tanto se puede avanzar en lo mucho que hay que hacer, y más en el terreno de la educación nacional, donde urge seguir generando buen conocimiento que luche contra la ignorancia construida y le devuelva su importancia a la pedagogía, como lo he argumentado en el capítulo que escribí en el libro *La necesidad de la pedagogía*¹³.

⁹ Véase el “Prólogo” de Mauricio Beuchot al libro *Primeras aplicaciones de la pedagogía de lo cotidiano*, ed. cit., p. 7.

¹⁰ Napoleón Conde inicia incursiones en el campo educativo, y quizá por esta circunstancia es que puede afirmar lo que más adelante resaltaremos de su ensayo citado de Dianoia.

¹¹ Véase la página 103 y los capítulos “Apuntes para una teoría pedagógica contextualizada para la enseñanza de idiomas”, de Alberto Méndez Ulloa y “Las tesis pedagógicas que sustentan la formación docente en la normales – Un desencuentro con las tesis de la pedagogía de lo cotidiano y crítica”, de Alejandro Treviño Villareal.

¹² *Primeras aplicaciones...*, ed. cit., p. 9.

¹³ El capítulo está titulado “Definición y significado de la teoría pedagógica”, y se ubica en las ps. 55-65.

Avanzando en este relevante hacer educativo, las *Primeras aplicaciones de la pedagogía de lo cotidiano* abordan una gama de temas que indagan acerca de:

La “Hermenéutica analógica y *pedagogía de lo cotidiano* para reconocer al sujeto de educación especial”¹⁴.

La “Pedagogía comunicativa alternativa para la formación docente fundada en la pedagogía de lo cotidiano”¹⁵.

“La hermenéutica analógica de la *pedagogía de lo cotidiano* aplicada la evaluación de instituciones de educación superior”¹⁶.

“Una explicación a los niveles de conciencia docente desde la pedagogía de lo cotidiano”¹⁷.

“Evaluación dialógica y *pedagogía de lo cotidiano*”¹⁸.

Y “Efectos de las actitudes del docente en los educandos”¹⁹.

Este muestrario de temas da una idea de las aplicaciones iniciadas y pronostica que potenciarán nuevas concreciones, toda vez que se necesitan en muchas otras líneas de trabajo de los campos convocados: la filosofía de la educación y la pedagogía, entendidos como horizontes obligados de referencia para la práctica educativa nacional.

§57 En el libro *Usos de la hermenéutica analógica*, encontramos que Alejandro Palma Bernal continúa avanzando en sus tesis para una evaluación analógica; que Dinko Alfredo Gutiérrez Trujillo, desde las tesis de una “hermenéutica del sí”, propone razonamientos para la construcción de una útil teoría de la personalidad, y que Esteban Ortega considera por extenso y en detalle la “coimplicación Beuchot/Primero”, con un capítulo que sirve para construir el que presentamos al final del libro que tiene entre sus manos.

Napoleón Conde Gaxiola, en su ensayo citado y publicado en la revista filosófica más importante de México, en un apartado *ex professo*, afirma sobre la hermenéutica analógica de

¹⁴ Capítulo 1 escrito por Oscar Delgado Terrón y Guadalupe García Sánchez.

¹⁵ Cap. 2, redactado por María del Socorro Contreras Ramírez.

¹⁶ Cap.3, expuesto por Enrique Rentería Castro.

¹⁷ Cap. 4, bajo la autoría de por Francisco Leyva Portillo.

¹⁸ Cap. 5, comunicado por Alejandro Palma Bernal

¹⁹ Cap. 6, escrito por el Coordinador, José Luis Suárez Gallardo.

la pedagogía de lo cotidiano:

“Luis Eduardo Primero Rivas, filósofo y educador de la Universidad Pedagógica Nacional, ha trabajado la *pedagogía de lo cotidiano*, en la línea de la sociología de lo cotidiano de Ágnes Heller... Con su grupo, trabajó la aplicación de la hermenéutica analógica a esa perspectiva que él ya desarrollaba, y propulsa ahora la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano. Ha escrito un libro en coautoría con Beuchot..., en el que explicitan los vínculos y las perspectivas que esta propuesta puede tener en la pedagogía” (ps. 157-158).

Líneas para una prospectiva de la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano

§58 En el libro tomado como base para elaborar esta comunicación –*La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*–, hay tres lugares desde los cuales podemos comenzar a trazar el escenario de actuación con el que concluimos, y al efecto podemos destacar la “Catorce sugerencias educativas de Mauricio Beuchot” que presento en las páginas 19-23, las “Tareas pendientes” que el mismo Doctor Sutil plantea, así como sus “Perspectivas de futuro” (ps. 36-39). En estas indicaciones hay suficiente material para continuar desarrollando la empresa educativa de Mauricio Beuchot, ahora aliada a la pedagogía de lo cotidiano.

No obstante esta riqueza de potencialidades, queremos señalar otra línea de acción e investigación ya avanzada en tres lugares de los libros publicados²⁰, mas de necesario desarrollo. Nos referimos a establecer una línea de estudio sobre la *administración de la educación* desde los parámetros de la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano.

²⁰ Véase de *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, el capítulo “La necesidad de ampliar el concepto de planeación educativa” y en *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano* el capítulo “Análisis de la formación del magisterio en servicio”. En *Primeras aplicaciones de la pedagogía de lo cotidiano* el capítulo escrito por Enrique Rentería, si bien se dirige al estudio de la evaluación de las instituciones de educación superior en México, convoca importantes temas de la administración educativa.

El solo análisis conceptual de esta temática es interesante y sugerente; sin embargo, puede ser enriquecido tomando como objeto de estudio las instituciones educativas privadas dedicadas a la actualización y capacitación educativa, examinando sus medidas administrativas, de política educativa y desarrollo institucional, para descubrir su vinculación filosófica al univocismo y/o al equivocismo, toda vez que creemos todavía no llega una posición analógica a este importante tipo de acción educativa.

Una investigación sobre esta situación puede revelar múltiples situaciones de interés para diversas instancias del gobierno nacional y no solo para los investigadores de lo educativo. El campo está abierto y será útil trazar esta investigación, pues no solamente dará luz acerca de ambientes reales de trabajo en espacios de interés social –por estar dedicados a la formación docente de profesores y profesoras en servicio–, sino que quizá mostrará lo que hemos afirmado en otro lugar²¹: las instituciones privadas dedicadas a la educación, y particularmente a la formación de personal educativo en servicio, son organizaciones *patito* que engañan a incautos, inocentes y/o confiados, incapaces de producir algún conocimiento académico y/o científico de calidad, pues sus finalidades son solo lucrativas, y se encuentran avaladas por personas que probablemente dejen de cumplir con la calidad moral y la formación académica exigidas para avalar los reconocimientos de validez oficial que ostentan.

La invitación está hecha, y una filosofía de la educación como la contenida en la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano que busca como gran empresa educativa formar seres humanos virtuosos, por su proporcionalidad propia, su prudencia y cultura, tiene mucho que indagar en una situación

²¹ En *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano* hemos escrito: “el campo educativo nacional... conviene destacar, está integrado hegemónicamente por profesionales ubicados en instituciones públicas, o en organismos civiles de comprobada tradición en el campo, por contraste a las universidades privadas que contribuyen con un porcentaje mínimo a la producción en el campo educativo nacional”, y que en un buen número de veces son instituciones “patito”. Cfr. ps: 143 y 145.

como la descrita, y creo que para concluir debemos recordar una frase extremadamente significativa de Beuchot:

“El empobrecimiento de las masas [producido por el neoliberalismo], en su aspecto económico... y político, no es tan grave como el empobrecimiento y la dependencia en cuanto a lo simbólico, que trae en su aspecto cultural. Esto es lo más grave: la miseria de la simbolicidad, del sentido, que trae el neoliberalismo [y para el contexto: las instituciones *patito*]. Mata al hombre; pero no por lo que más frecuentemente se cree, a saber, sus economías injustas y sus políticas elitistas, sino porque mata en el hombre la capacidad simbólica, lo vacía de sentido”²².

²² Véase esta frase de Mauricio Beuchot, y sus contextos interpretativos en el libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, ed. cit., §6, p. 16.

CAPÍTULO 4

LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO EN LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL¹

§59 Para avanzar mejor en la lectura de este capítulo tengamos presente que expondremos tres apartados:

1. Los aportes de la hermenéutica analógica al estudio multicultural
 2. La propuesta pedagógica
 3. La aplicación al campo educativo: la norma ética para una *hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*
- Orientados en la lectura iniciémosla.

1. Los aportes de la hermenéutica analógica al estudio multicultural

§60 Las contribuciones realizadas por la hermenéutica analógica a los estudios sobre el multiculturalismo pueden ser identificados en la bibliografía citada, amén de la representada en esta misma comunicación, y de ella nos interesa especialmente recuperar el aporte que aparece en el libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, en tanto concretan las aplicaciones del modelo originalmente concebido por Mauricio Beuchot al campo educativo, y aquí nos ocupamos de examinar el tema del *multiculturalismo y la educación*.

El libro recién citado es un primer esfuerzo por sistematizar los aportes de la hermenéutica analógica a la educación—entendida tanto como movimiento cultural y racionalidad en construcción—, y a poco más de casi dos años de haberse publicado—primavera del 2003— sigue en pie en tal carácter, por lo cual recobramos sus aportes, cumpliendo parte de las “tareas pendiente” allí marcadas con los avances ahora presentados.

La primera mención al tema del multiculturalismo surge en la página 23 (§ 10), cuando al retomar una frase de Mauricio Beuchot

¹ La versión original de este capítulo fue comunicada como ponencia en el Coloquio Nacional “Hermenéutica Analógica” celebrado el 13 y 14 de mayo del 2004 en la Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, México.

en su libro *Virtudes, valores y educación moral*² planteamos una de las tareas pendientes referidas:

«Una tarea más consistirá en aplicar este instrumental hermenéutico a la pedagogía, en forma de filosofía de la educación. En este momento se conjuntan la antropología, la filosofía de la cultura, la ética y la política, de modo que resulte un estudio sobre el pluralismo cultural que sea útil y bien dispuesto para orientar no sólo la discusión sino incluso la aplicación de las nociones filosóficas al campo concreto del multiculturalismo, sobre todo a la pedagogía... Esto llevaría a abrir camino en el terreno de la filosofía de la educación”. En este mismo orden, que perfila las tareas de la filosofía educativa: “Es de importancia crucial tener un filosofía de la educación”, y “esta ha de conseguirse a partir de la práctica concreta, como examen de las circunstancias (*Virtudes...* p. 91)».

Esta tesis del “examen de las circunstancias” es el “universal analógico”³ que perfila mejor a la hermenéutica analógica como *utens*⁴ –instrumento metodológico, herramienta de interpretación–, y el sentido filosófico que la ha llevado al estrecho parentesco con la *pedagogía de lo cotidiano*, en cuanto coinciden en buscar comprender lo real de los objetos estudiados en sus determinaciones –o esencias– concretas, y de ahí su *circunstancialidad*, su *concreción*⁵.

Beuchot ubica el asunto de la reflexión y acción educativas en un contexto de predicación básico –la filosofía de la educación–,

² Cfr. *Virtudes, valores y educación moral-Contra el paradigma neoliberal*, Universidad Pedagógica Nacional (Col. Textos # 12), México, 1999.

³ Puede consultarse sobre este relevante concepto, en la bibliografía atingente a estas reflexiones, el libro *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, Editorial Itaca, México, 1999, ps: 154, 155, 188 (donde aparece un contexto que permite analogar el universal analógico con la idea de Charles Sanders Peirce de “acuerdos racionales de largo plazo”) y 196.

⁴ En el *Tratado de hermenéutica analógica-Hacia un nuevo modelo de interpretación*, co-edición UNAM (FFyL)- Ed. Itaca, México, 2000 (segunda edición corregida y aumentada), p. 20 dice el filósofo de Torreón: “La hermenéutica analógica, en cuanto *hermenéutica*, es *docens* y *utens*; doctrina y utensilio, instrumento” y por tanto, es “a semejanza de la lógica, teoría y praxis”.

⁵ Véase para contextualizar esta aseveración el capítulo “Metodología marxiana y hermenéutica analógica”, del libro *Usos de la hermenéutica analógica*, ed. cit., ps. 63-91.

y solicita una que sea realista, en tanto recupere las diversas determinaciones de un objeto, en cuanto así está compuesto en su ser y es desde ahí que puede concebirse correcta, bondadosa y prudentemente.

Una filosofía de la educación para el multiculturalismo

§61 En consecuencia, y siguiendo las líneas en construcción de la empresa educativa de la hermenéutica analógica, se requiere de una filosofía de la educación que aplicada al multiculturalismo, permita concepciones concretas que favorezcan una buena pedagogía para la educación multicultural como requiere nuestra época, que por fuerza y razón reconoce las diferencias entre las diversas culturas en convivencia, y busca –o debe pretender– la mejor política para respetar la alteridad.

Siguiendo la lógica expositiva adoptada, destaquemos que en el libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* encontramos otro trazo para recuperar lo dicho por Mauricio Beuchot sobre el multiculturalismo, en cuanto leemos:

«La hermenéutica analógica también nos ayudará [en la interpretación del multiculturalismo] porque tiene una orientación seria y competente al momento de plantear el problema del pluralismo cultural, de modo que ayude a resolver el problema del multiculturalismo, esto es, que nos conduzca a la construcción de un Estado plural, el cual admita varias culturas sin cometer injusticia a ninguna de ellas... Y que, de esta forma, la educación recoja de manera equitativa o proporcional (analógica) las diferencias dentro de un margen de semejanzas; de eso se trata en la analogía, y en esa línea debe andar una hermenéutica analógica, sobre todo planteada para la educación, ya que ésta consiste en la transmisión y la recepción de la cultura, a veces híbrida y compleja. Así, esto es difícil de plantear y de conseguir, mas precisamente por ello es tan valioso afrontar así el problema. » (p. 32, §18).

Recuperamos líneas para seguir construyendo la filosofía

educativa de la hermenéutica analógica y del párrafo recién citado extraemos el sentido de la deontología analógica, el significado que nos impulsa a cumplir un deber ser en tanto es valioso –en cuanto afecta a la vida humana–, y de ahí nos conlleva por su energía simbólica a comportarnos según un deber ser, que en la ética de la hermenéutica analógica está indisolublemente vinculado al bien común.

Esta tesis nos prefigura la conclusión que presentaremos, donde examinaremos la norma ética de una *hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* que sea útil para una buena educación multicultural.

Y continuando la síntesis que nos guía. La tercera vez que aparece el término multiculturalismo en el libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, leemos:

«La lectura atenta de la literatura actual sobre el multiculturalismo nos hace ver que se examinan principalmente tres posturas, para sopesarlas y ver cómo nos podemos beneficiar de sus resultados presentémoslas brevemente. Tales posiciones son el multiculturalismo liberal individualista, el multiculturalismo comunitarista y el multiculturalismo pluralista analógico. Dentro de la primera se sitúan autores como Joseph Raz, Fernando Salmerón, Javier Muguerza y Ernesto Garzón Valdés. Dentro de la segunda, Charles Taylor y Luis Villoro. En la última, y entre otros, nos colocamos como promotores. Como se ve, aquí nos hemos dado a la tarea de estudiar y discutir no sólo a los autores extranjeros más señalados en cuanto al tema, sino también a los mexicanos.» (p. 33, § 18).

§62 En el sentido que recuperamos, esta clasificación nos lleva a desarrollos significativos en el campo educativo, en tanto su dinámica internacional, nos conduce a ampliarla a la línea abierta por dos autores como Peter McLaren y Carlos Alberto Torres, quienes permiten dos nuevas vertientes: el multiculturalismo “revolucionario” de McLaren y el *ciudadano democrático multicultural* de Torres, posiciones que deberán ser examinadas en otros espacios, toda vez que son vertientes

del *pensamiento crítico en educación* que merecen estudios particulares, como el mismo Mauricio Beuchot comenzó a hacer en su ponencia “Más allá de la modernidad y posmodernidad en la educación”, y debemos avanzar en otros espacios de trabajo⁶.

Tareas por cumplir

§63 La cuarta aparición del concepto que rastreamos nos dice:

«La aplicación de la hermenéutica analógica a la educación está en proceso. También su aplicación al multiculturalismo... Sin embargo, quedan varias tareas pendientes, algunas de las cuales quisiera esbozar aquí, así sea tan sólo para tener un elenco programático.

«Una primera será acabar de plantear de la manera más elaborada posible una síntesis de lo que es esa hermenéutica analógica que se desea aplicar a la educación, sobre todo en Latinoamérica, y de manera especial a esa situación multicultural que presenta, para llegar lo más que sea viable a un pluralismo cultural abierto, a saber, un pluralismo analógico.

«Una segunda tarea será poner a prueba por la comparación y la crítica los tres modelos de pluralismo cultural (liberal, comunitario y analógico). De esta manera se sopesa lo que se puede rescatar de cada una de esas posturas, sobre todo en vistas a ser aplicado a la educación. Así se aprovecha el pluralismo analógico, para aplicarlo a las nociones de racionalidad y de

⁶ Véase sobre estos conceptos el libro de McLaren *Multiculturalismo revolucionario – Pedagogías de la disensión para el nuevo milenio*, Ed. Siglo XXI (Educación), México, 1998 (1997) 307 ps.; y de Carlos Alberto Torres, de la Universidad de California, Los Ángeles, Escuela de Graduados en Educación e Información, *Democracia, educación y multiculturalismo – Dilemas de la ciudadanía en un mundo global*, Ed. Siglo XXI (Educación), México, 2001 (1998), 363 ps. La ponencia citada de Beuchot fue presentada en el Seminario Internacional *Hermenéutica y educación multicultural*, realizado en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional, en México D. F., en noviembre del año 2003 y todavía inédita.

cultura. Con ello vamos elaborando un modelo propio, que resulta ya una aportación junto con las demás propuestas. Es un modelo alternativo, que se beneficia de elementos bien cribados de los otros, y que además contiene construcciones propias. Es el modelo hermenéutico analógico, que puede redituarse muchos beneficios al ser aplicado a la docencia. Es, por lo demás, una propuesta latinoamericana, basada en algo tan propio de nuestros países y tan definitivo para su identidad como lo fue el mestizaje en el barroco; el cual, aun cuando se gesta en Europa, se cumple de manera más plena, propia y decisiva en América, principalmente en México, Perú, Bolivia y Brasil.

«Una tercera tarea será aplicar este instrumental hermenéutico a la pedagogía, en forma de filosofía de la educación. En este momento se conjuntan la antropología, la filosofía de la cultura, la ética y la política, de modo que resulte un estudio sobre el pluralismo cultural que sea útil y bien dispuesto para orientar no sólo la discusión sino incluso la aplicación de las nociones filosóficas al campo concreto del multiculturalismo⁷, sobre todo para la pedagogía.”.(p. 35, § 22).

Mauricio Beuchot establece un programa de trabajo que se sigue cumpliendo, y ésta comunicación es un aporte en su desarrollo que nos lleva a reunir lo dicho sobre la dinámica internacional del campo educativo para ubicar en ella la contribución de la *hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* en la construcción de una racionalidad analógica de la filosofía de la educación, que recuperando un argumento como el expuesto por Beuchot en “Más allá de la modernidad y la posmodernidad en educación”, sitúe la reflexión sobre el tema aquí examinado en la larga escala del tiempo, y establezca la vigencia u obsolescencia de las tesis de la modernidad y su pertinencia o impertinencia en el planteamiento de una filosofía educativa concreta, que represente un universal analógico que sirva para actuar bien, prudente y según una proporcionalidad

⁷ Cf. A. Salcedo Aquino, *Hermenéutica analógica, pluralismo cultural y subjetividad*, México: Ed. Torres Asociados, Colección Hermenéutica, Analogía e Imagen, 2000.

propia en el amplio campo del multiculturalismo, entendido como realidad histórica presente, tanto a nivel mexicano, como latinoamericano y mundial.

§64 En esta búsqueda tendremos que examinar las dos nuevas líneas planteadas sobre los estudios acerca del multiculturalismo –la de McLaren y de Torres–, en términos de su significado de *pensamiento crítico en educación* en cuanto McLaren y Torres desconocen los aportes del movimiento de la hermenéutica analógica y estamos seguros que ambos, y las posiciones que representan entre los autores del campo educativo internacional, se verán beneficiados con las contribuciones que realizamos.

La quinta aparición del tema examinado que destacamos asevera:

«Se debe tener la capacidad de integrar lo multicultural [en la educación para lo cotidiano]. La educación para el diálogo debe abarcar también el diálogo intercultural. Aquí es donde se ha mostrado la hermenéutica analógica como más útil para establecer el diálogo. Se necesita formar el criterio, la capacidad de juicio, para dialogar interculturalmente con capacidad de aprender y de criticar. Si no podemos aprender, no hay diálogo. Si no podemos criticar, es relativismo. Lo uno es tan disolvente como lo otro.

«De hecho, en la idea del hombre como alguien que duda y distingue, se encuentra el supuesto que apoya la hermenéutica y sobre todo la hermenéutica analógica, pues ella se nutre de la distinción, ya que distinguir es evitar tanto el univocismo como el equivocismo, esto es, consiste en llegar a la analogicidad. Pero también en la idea del hombre como ser intencional se halla latente la idea de que el hombre necesita virtudes para desarrollar esas intencionalidades... y en la formación de estas virtudes ha de consistir su educación. » (p. 43, § 26).

He sostenido que «La enseñanza educativa de la hermenéutica analógica puede sintetizarse en esta tesis: hay que desarrollar seres humanos virtuosos» (*La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, p.14, §6), y esta proposición sintética me vuelve a la mente con la frase de Mauricio Beuchot que acabamos de transmitir: hay que generar una educación cotidiana para el

diálogo, especialmente para la comunicación intercultural, y esto tiene que hacerse virtuosamente y concebirse como la construcción de una virtud.

En la literatura internacional sobre el tema aparece una formulación similar⁸, y la recuperamos en tanto ambas se sitúan en análoga intención dialógica que apunta directamente a la aplicación práctica de las reflexiones que hacemos: hay que aprender a dialogar y este aprendizaje se realiza a través de la educación, que como sostenemos desde las tesis de la pedagogía de lo cotidiano, es la formación cotidiana de la personalidad, y por tanto el resultado de las apropiaciones que hacemos en todos los momentos e instancias de la vida para aprender el ejercicio de la cultura que nos tocó en suerte.

La educación es mucho más que *escolaridad*, y desde la tesis ahora resaltada, educar virtuosamente para el diálogo intercultural, los educadores –de todo tipo: padres de familia, profesionales de los medios masivos de información y de la Escuela–, deben generar desde la primera infancia la virtud para el diálogo intercultural, lo cual nos regresa al tema de la formación moral de los dialogantes, y a lo señalado como conclusión de este capítulo: la norma ética de una *hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* que sea útil para una buena educación multicultural.

Multiculturalismo y realidad concreta

§65 En el libro que reseñamos –*La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*– aparecen otros dos lugares en los

⁸ «Las sociedades y comunidades multiculturales que representen la libertad y la igualdad de todos se basarán en el respeto mutuo a las diferencias intelectuales, políticas y culturales que sean razonables. Y el respeto mutuo exige que se difundan ampliamente la anuencia y la capacidad de expresar nuestros desacuerdos, de defenderlos ante aquellos con quienes disentimos, de discernir la diferencia entre el desacuerdo razonable y el no respetable, y de estar dispuestos a cambiar nuestras ideas al encontrarnos con una crítica bien razonada. La premisa moral del multiculturalismo depende del ejercicio de estas virtudes deliberativas» A., Gutmann, «Introducción», en Ch. Taylor, (ed.), *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento»*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993, p. 42.

cuales nos referimos al multiculturalismo. En la p. 89, § 71, en un contexto donde presento el desarrollo de la tesis de la formación histórica de la personalidad, en un avance para una nueva teoría marxianista-analógica de la formación humana, escribo:

«Destacamos el concepto geo-político de *región* en tanto buscamos proporcionalidades propias para concretar nuestro análisis, y así evitar quedarnos en meras generalidades. Al considerar las realidades de un país encontramos que hay diversas fonéticas, costumbres, hábitos y tradiciones en ellas, circunstancias que nos conduce a distinguir la regionalización de una nación y de paso el multiculturalismo que puede darse en ella», destacando situaciones concretas que debemos considerar en una filosofía de la educación realista que pueda aplicarse proporcionalmente a la educación, y tanto más cuando se requiera emplear una formación de la personalidad en contextos multiculturales.

Casi al final del libro que nos guía –p. 138, §. 109– encontramos una frase que nos lleva a un argumento importante en la consideración del multiculturalismo: la conceptualización del largo plazo del desarrollo histórico, que nos hace evaluar si el multiculturalismo es un nuevo relato que supera las explicaciones posmodernas, y de suyo corrige las tesis de la modernidad, como brillantemente sostiene el joven filósofo español Juan Carlos Velasco Arroyo⁹:

«No obstante, que en algunos textos se convoca un espíritu multicultural y comunicativo para reconocer la alteridad de otros –como sujetos y/o culturas–, el tono profundo de sus razonamientos [de otro español, ahí criticado: Joaquín Esteban Ortega] vinculados a su nítido gadamerismo, lo asocia a una filosofía educativa elitista de espíritu eurocéntrico donde se percibe una nostalgia de un tiempo pasado que hay que recuperar rescatando la memoria».

Este texto nos lleva al centro del asunto multicultural: el espíritu elitista eurocéntrico que conformó la Cultura Occidental,

⁹ Cfr. Juan Carlos Velasco Arroyo y F. J. Bermejo Escobar, *Multiculturalismo: Aspectos político, económico y ético*, Ed. Sal Térrea (Cuadernos FyS # 47), Bilbao, 1999, 40 ps., p. 16-17.

u Occidente, es el Dr. Jeekyll que crea su Mr. Hyde, tanto por la realidad de los ves y revés, del frente vuelta, de los sinónimos y antónimos; como por la realidad histórica que crea la expansión mundial del capitalismo con el desenvolvimiento de algunos países europeos desde inicios del Renacimiento, y con ella el proyecto cultural burgués, que sacará al proyecto medieval de la historia, creará al capitalista y éste la *escolaridad* como proyecto ideológico de consolidación del Poder Capitalista, el cual se auto-impondrá como la cultura dominante a nivel mundial, subyugando cualquier cultura no-capitalista, de especificidades étnicas, nacionales y más recientemente genéricas, de preferencia sexual o de determinaciones urbanas.

Occidente es la cultura hegemónica que se encuentra ahora cuestionada por complejas tensiones surgidas de la realidad multicultural, y tanto la filosofía política vinculada al tema multicultural, como la filosofía educativa análoga, deben considerar su aplicación concreta para resolver problemas reales de la cotidianidad donde actúen, y en la dinámica de nuestro argumento, debemos destacar especialmente que los educadores en ámbitos interculturales, deben incorporar en sus significados y acciones diarias los sentidos de una educación multicultural, para que tanto sus reflexiones como sus actividades objetiven su concepción multicultural, y no se queden en un vaivén entre la nostalgia de un pasado que se cree fue mejor y un equivocismo posmoderno, sin ubicarse “Más allá de la modernidad y posmodernidad en la educación”, y por tanto en la búsqueda y construcción de una racionalidad analógica deóntica, que norme proporcional y prudentemente la reflexión y acción educativas desde el poder de su energía simbólica, de la fuerza objetivante de los símbolos producidos por las apropiaciones tenidas, con sus buenas calidades.

2. La propuesta pedagógica

§66 En lo dicho se contienen las tesis que impulsa la *hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* para la reflexión

y acción educativas que resumidamente sostienen que el ser humano se conforma según las apropiaciones que adquiere en el desenvolvimiento de su vida, y que estas se ubican histórica, social y concretamente, y que desde la mencionada deontología analógica, debe regirse por un *êthos* que impulse las condiciones para crear seres humanos virtuosos y dialógicos, según una tesis que volvemos a plantear:

El educador es un ícono, un paradigma que sirve para ser el modelo por imitar, y es desde esa enseñanza básica, fundamental y determinada, donde se ejerce su mayor poder pedagógico, y que más le vale ser auto-consciente de esto, pues la vieja sentencia de que *por sus actos los conoceréis* sigue siendo tan válida como cuando se formuló hace ya tanto tiempo¹⁰.

Estas tesis impulsan una racionalidad analógica que aplicada a la educación conforma la citada deontología analógica, la cual se constituye tanto como el impulso del cumplimiento de un deber ser obligatorio, imperativo, una norma de conducta ética que se tiene que aprender, lo cual nos conduce a la conclusión de este capítulo: educar a los educadores, o de la norma ética para una *hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* que sea útil para la educación, especialmente para aquella que se ejerce en contextos interculturales.

3. La aplicación al campo educativo: la norma ética para una hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano

§67 La tesis de fondo que hemos construido sostiene que una buena educación debe crear seres humanos virtuosos, que tengan entre sus apropiaciones la capacidad para comunicarse dialógicamente, y que ésta aptitud debe aprenderse, por lo cual los educadores –todos los intervinientes en el proceso de formación de la personalidad– deben ser educados, a través de personas que se conformen como sus paradigmas, sus modelos a imitar, seres humanos regidos por una deontología analógica

¹⁰ Examínese la primera formulación de esta afirmación en *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* p. 17, § 7.

que les da proporcionalidad propia, elegancia, prudencia y bondad es su reflexión y acción, por lo cual pueden ejercer su poder pedagógico.

La concreción de esta formación docente, de este formar educadores tanto en padres y madres, profesores y profesoras, agentes e instituciones de los espacios públicos, tiene que darse según una norma ética que concreta desde la formación más temprana de la personalidad, faculte al que se forma para disponerse a la buena convivencia interpersonal e intercultural, con lo que volvemos a destacar el concepto amplio de educación que impulsa la pedagogía de lo cotidiano, para subrayar que la buena educación debe impulsar éstas virtudes en todos los espacios sociales posibles, y que dentro del concepto de la educación pública como política de Estado –la formación de la personalidad impulsada como interés común en la organización institucional, constitucional y formal de una nación y/o un territorio nacional–, deben haber acciones de gobierno en las cuales se impulse efectiva y eficazmente una filosofía de la educación que favorezca la virtud común, condición onto-antropológica que favorecerá que los que se forman estén impelidos por el buen clima moral ambiente, el *êthos* de una moralidad dominante, que por su mismo poder impulse el bien común.

Éste debe redundar en la convivencia armónica, positiva y creativa de las diversas culturas y personas que convivan en ambientes interculturales, en tanto se ha podido crear una deontología analógica que en su proporcionalidad propia, establezca un equilibrio plástico entre lo universalmente reconocido y lo particularmente en tensión, que siempre expresa la circunstancia de personas y/o culturas en situaciones de injusticia, desventaja, sometimiento, explotación y/o vilipendio.

Insistimos en la tesis de la deontología analógica, en tanto solo si con nuestra acción educativa y política podemos crear históricamente un deber ser tan fuerte que se convierta en un imperativo histórico y social, entonces desde ése ser valioso que

debe cumplirse por su propia fuerza, su intrínseco significado, su energía simbólica potente, es que podremos haber formado personas que reconociendo lo universal históricamente existente¹¹, para nosotros necesariamente asociado a la realidad de la historia occidental, sepan distinguir sus intereses particulares e incluso específicos, para optar por lo mejor para ambas partes, que debe ser el mutuo enriquecimiento moral permanente, siempre asociado a la erogación de recursos económicos, que deben ser aplicados conforme al interés común y de ninguna manera a cualquier interés privado.

Si logramos construir un objetivo tan ambicioso como el acabado de destacar, habremos conseguido establecer en nuestra sociedad el referente histórico-cultural de la ética –que por ahora es una ausencia– y particularmente el de una *ética histórica*, que habrá dejado atrás la meras éticas ciudadana y “débil” de la posmodernidad.

Expresada esta tesis busquemos concretarla en una situación educativa planteada como un ejemplo hipotético pero susceptible de ser fácilmente concreto en las diversas situaciones multiculturales del entorno educativo mexicano y/o latinoamericano.

Un pueblo –o un conjunto de pueblos indígenas–, mantiene sus tradiciones culturales íntegras, sin embargo, tienen que vivir en medio de y junto a la cultura nacional hegemónica, Occidental, por tanto capitalista y dominante; si un triunfo educativo de la racionalidad analógica logra construir personas y ambientes educativos que sepan combinar las determinaciones y/o esencias humanas ahí involucradas –repetimos: los derechos

¹¹ Los derechos humanos como sustancias de nuestras capacidades históricas, los emergentes derechos históricos y sociales de los pueblos, entendidos como construcciones humanas posteriores a los *derechos humanos* pensados como las facultades del “hombre y del ciudadano”, (como señaló Karl Marx en *La sagrada familia* [Ed. Grijalbo (Col. Ciencias económicas y sociales), México, (1958), 1967, p. 179-180]), y los poderes del enriquecimiento moral permanente como el mismo filósofo alemán sostiene en el *corpus* de su obra, y he demostrado en mis libros *Contribución a la crítica de la razón ética I y II* (Primero Editores –Colección Construcción Filosófica–, México, 2002 y 2003).

humanos como sustancias de nuestras capacidades históricas, los emergentes derechos históricos y sociales de los pueblos, entendidos como construcciones humanas posteriores a los *derechos humanos* pensados como las facultades del ser humano moderno; y los poderes del enriquecimiento moral permanente—, con los universales analógicos también involucrados, los acuerdos de largo plazo con los cuales orientamos la convivencia social, entonces generaremos una capacidad simbólica para actuar buscando el bien común.

Ella necesariamente tiene que ser el enriquecimiento moral permanente de la humanidad, que como género ha de aprender a vivir con todas las diferencia que surjan, mientras no dañen el interés colectivo, definido como queda dicho: aquella práctica que de y potencie el enriquecimiento permanente, que debe ser concebido primero como moral y segundo como económico, en tanto es indispensable el recurso para mantener y desarrollar la vida humana, y ahorrar el máximo tiempo posible, las esencias de cualquier economía.

Evidentemente nos ubicamos en el límite de la utopía; no obstante, si esta concepción no sirve para mantener la esperanza, que es el mejor *telos* de la educación, entonces ¿tendremos que caer en la desesperanza de la posmodernidad con sus equívocas ilusiones, o adoptar una pedagogía trágica?

Este último tema es el que examinaremos en el capítulo que sigue.

CAPÍTULO 5

¿ESPERANZA O TRAGEDIA EN EDUCACIÓN?

§68 Inicia la lectura de un capítulo extenso que para revisarse con mayor provecho se ha dividido en catorce apartados:

1. El eje “vertebrador”
2. Lo algésico y lo analgésico
3. La filosofía perenne
4. “La coimplicación Beuchot-Primero”
5. Leer en clave trágica
6. “La lucha de la palabra misma”
7. Acercarse a la hermenéutica analógica
8. Buscar la felicidad
9. Inicio del balance
10. La “caja negra”
11. Diversos tipos de teorías
12. El conocer humano
13. La verdad analógica
14. Demandas y contrademandas

El capítulo final de este libro se estructura mediante un análisis del extenso comentario a la propuesta de la *pedagogía de lo cotidiano* –y particularmente a la *hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*– realizado por el filósofo español Joaquín Esteban Ortega, de la Universidad de Valladolid, quien examina el tema anunciado.

Esteban Ortega en la comunicación referida¹, presenta la respuesta al diálogo que le propusimos al examinar sus tesis educativas en el capítulo final del libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, y lo hace detallada, cuidadosa y prudentemente, en una actitud dialógica que motiva la presente reflexión.

¹ El capítulo final del libro *Usos de la hermenéutica analógica*, ed. cit., “El reto de la pedagogía hermenéutico-analógica de lo cotidiano: encuentros y desencuentros”. Nota: Las referencias subsecuentes al texto de Esteban Ortega las haré con un paréntesis al interior del texto.

El autor español estructura su capítulo en siete apartados que tratan de:

1. Una introducción sin título explícito que inicia su texto.
2. Normatividad hermenéutica analógica y pensamiento trágico.
3. ¿Una metafísica superestructural para la *pedagogía de lo cotidiano*?
4. Phrónesis como virtud hermenéutico-educativa y como encuentro.
5. Teoría y praxis como reflexividad hermenéutica.
6. *Pedagogía de lo cotidiano* y sensibilidad pedagógica.
7. Consideración final.

1. El eje “vertebrador”

§69 La introducción mencionada plantea a la hermenéutica como “un interesante eje vertebrador de la reconsideración de las ciencias humanas y sociales”, donde se ubica su propio trabajo original de referencia², que buscaba “intentar que, desde una radicalización ontológica de la existencia humana, se pudieran habilitar algunos espacios creativos de recuperación de la memoria” (JEO, 2004: 203), inspirados por la filosofía del autor que nucleaba y organiza su pensamiento: Hans-George Gadamer.

Su contexto inicial nos coloca de entrada en la densidad conceptual que desplegará a lo largo de sus argumentos, y ubicándose en el horizonte de referencia básico que debe considerar –el trasfondo de la hermenéutica beuchotiana–, examina la situación del movimiento de la hermenéutica analógica en estos años iniciales del siglo XXI y ofrece una conceptualización favorecida “desde el privilegio hermenéutico que” le “pueda conferir la inicial distancia cultural” de ser europeo, que registra con propiedad la consolidación de la hermenéutica analógica, favorecida, incluso, por sus “heterodoxias emergentes”

² Su libro *Memoria, hermenéutica y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.

(JEO, 2004: 205), una de las cuales, al parecer, es la *hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*.

Concluyendo su apartado inicial externa una de las preocupaciones que cruzarán su texto afirmando que “habrá que estar muy atentos a que esta inercia identitaria [de la hermenéutica analógica] no acabe convirtiéndose en un nuevo modo de alienación acrítica”, esto es, en un renovado univocismo hegemónico que termine con la posibilidades de dicha filosofía, especialmente con sus capacidades dialógicas y heurísticas (JEO, 2004: 206).

2 Lo algésico y lo analgésico

§70 Su segundo apartado expresa en su primer párrafo una de sus tesis estelares al afirmar:

“Si la interpretación, efectivamente, lleva implícita alguna normatividad metodológica para, en el caso de la hermenéutica analógica, poder mediar significativamente entre lo unívoco y lo equívoco, la consecuencia acaba siendo el olvido del padecimiento ontológico radical que mueve a la búsqueda de sentido. Sin duda, el estado de arrojamiento humano nos coloca en la situación de hecho de tener que conferir sentido a lo posible. De ahí arranca la ineludible estrategia humana de supervivencia a través del encaminamiento metódico. Sin embargo, este enfrentamiento con la palabra ausente en el propio decir siempre es posterior. Lo originario es la ausencia, el reconocimiento algésico de la inaprehensibilidad de lo posible” (JEO, 2004: 207).

La tesis de lo algésico, lo doloroso, lo trágico está ampliamente desarrollada en este apartado, y le servirá para afirmar su antónimo: lo analgésico, particularmente de la filosofía, especialmente de las ingenuas, convertidas en un “calmante filosófico” (p. 207), en un “un mero fármaco semántico” (p. 209), o en “un nuevo mecanismo de defensa semántico totalmente coyuntural” concreto en el “fármaco de la metafísica y de la ciencia-tecnología como respuesta adormecedora a nuestra finitud e incertidumbre” (p. 212), y

expresado en “el mito, con su extensión ritual, y la ciencia [que] han pretendido dar cuenta permanentemente de esta obligada implicación, por ello Occidente es una muestra ejemplar del carácter defensivo del hombre frente a la contingencia y a la ausencia de fundamento. La educación, la escuela, puede ser definida desde su comportamiento simbólico y ritual... y en buena medida el ritual de sus prácticas y de sus discursos son comprendidos desde esta perspectiva antropológica que la caracteriza como estructura de acogida ante la contingencia... o dicho de otro modo, como mecanismo de defensa y de protección ante el sufrimiento implícito en la natalidad.” (p. 214).

El autor español sostiene la primacía del dolor, la tragedia, la incertidumbre, a través de reiteradas vías –paradigmáticamente el “padecimiento ontológico radical” (p. 207), la “energía del padecimiento” (p. 211), el “grito originario” (ps. 212-3), el “nacimiento” (ps. 214-5)–, y tiene que concluir que la “esperanza” es una cosa mala, como afirma reiteradamente:

“Rigurosamente hablando no hay filosofía alguna que no adolezca de una dimensión trágica que atraviese todos sus presupuestos. Incluso los optimismos filosóficos, bien sean humanistas o teológicos, encierran en sí mismos esa terapéutica de la esperanza que por defecto nos remite expresamente a nuestra propia limitación y al sufrimiento” (p. 207).

“Sin ser síntesis sistémica en la que no existe principio ni final, la analogía hermenéutica, si no proclama el dolor de la incertidumbre y de la errancia, es decir, si no se afirma la imposibilidad *a priori* de la esperanza, estará manteniendo intactos los propósitos analgésicos de la filosofía.” (p. 211).

“El reconocimiento trágico de la analogía y su capacidad limítrofe de generar una mediación semántica que nos sustraiga de la simplificación, el engaño y el dogmatismo de lo unívoco, por una parte, y la posibilidad, por otra, de no renunciar a la diferencia y al devenir, a la incertidumbre y a la complejidad misma de la realidad vislumbrando la esperanza precisamente en el momento mismo de perder toda esperanza, únicamente es posible porque no se enfrenta a la hermenéutica con la ontología,

sino porque se parte de un presupuesto ontológico, quizás aún demasiado satisfecho de sí mismo.” (p. 217).

§71 Todavía podemos referir otros lugares del capítulo analizado donde el filósofo gadameriano vuelve a referirse a la *esperanza*, que en su filosofía es definitivamente una cosa mala, mas con lo dicho tenemos suficiente información para saber que los que creemos en ella y la ejecutamos, cometemos el pecado de la ingenuidad filosófica, realizamos prácticas analgésicas, utilizamos fármacos, somos optimistas –por humanistas o teológicos–, coyunturales, y desconocemos la “finitud”, que es un concepto central en la lectura que Joaquín Esteban Ortega hace de Gadamer, a “pesar de que sus múltiples discursos tiendan a obviar y a desdibujar su verdadera importancia” (p. 213).

Entre paréntesis

§72 Dicho sea de paso, y aprovechando el contexto que acabamos de recuperar en la deconstrucción que hacemos del texto de Esteban Ortega. La tesis interpretativa sobre Gadamer que recién destacamos, quizá explique una aparente contradicción del filósofo español. Iniciando su capítulo (p. 204) afirma que pone en duda “si es que verdaderamente existe en mi trabajo tal ortodoxia” [la gadameriana], cuando todo su texto parece presentarla. No obstante, y apegándonos a la interpretación dicha, que está también presente en la página 203 (“intentando radicalizar el contenido trágico y no explicitado” de la filosofía de Gadamer), es posible que Joaquín Esteban Ortega sea más gadameriano que Gadamer o sea un post-gadameriano que lee en clave trágica lo que el mismo Gadamer vio, quizá, en otro sentido.

3. La filosofía perenne

§73 Más allá de esta sutileza, y recuperando el significado de lo dicho por Esteban Ortega, el punto es que, su filosofía lo aleja de lo analgésico, lo enfrenta a la realidad, a la filosofía

perenne y no coyuntural, y tiene que concluir lo siguiente, como tesis básica y final de su pensamiento expresado en el texto deconstruido:

“El hecho de no encontrarnos en situación sino de ser situados hace que el fenómeno de la interpretación no sea posterior a cualquier actividad humana sino el propio modo de ser que la configura. Esta universalidad de la hermenéutica al determinar toda actividad del saber y del comprender, se convierte en un momento ineludible de las prácticas y los discursos educativos condicionando y enriqueciendo los fenómenos de la transmisión, de la reproducción, del aprendizaje, de la didáctica y el magisterio y del saber en sí mismo” (p. 216).

4. “La coimplicación Beuchot-Primero”

§74 El tercer apartado –“¿Una metafísica superestructural para la *pedagogía de lo cotidiano*?”– inicia con una tesis que más adelante aprovecharemos por extenso, y que afirma: “De alguna manera la fuerza de las creencias y de las filiaciones, es decir la fuerza de la memoria, nos obliga a hacer la filosofía que somos”, y examina “la coimplicación Beuchot-Primero”, partiendo de la idea que tiene “un aspecto especialmente” que consiste en “la dificultad de conciliar tal pretensión metafísica y de fundamentación de la hermenéutica analógica con la pedagogía de lo cotidiano de corte marcadamente dialéctico” (p. 218), que más tarde presentará como de una “filiación... que parte de los desarrollos del pensamiento marxista de Lukács, pero especialmente de Ágnes Heller al tematizar la cotidianidad... cuerpos de creencias [que] resultan ser elementos de enajenación que impiden los procesos reales de transformación social” (p. 218-9).

Para el filósofo español la “coimplicación” nombrada sólo “resultará” de un “despliegue sobreabundante de *philia* para poder conciliar esa proyección de sentido *a priori* que habita por definición en el talante metafísico de la analogicidad con las aspiraciones de emancipación que emanando de lo cotidiano

quieren ceñirse sobre todo tipo de superestructura ideologizante y sometedora” (p. 218).

Esteban Ortega prudente y retóricamente asevera que “quizás la falta de análisis detenido me permite anticipar esta cesura insalvable entre las dos filiaciones. Por ello estaré atento a una explicación convincente sobre si este encuentro provocado por la amistad puede de verdad sostenerse estructuralmente sin que nadie salga engañado” (p. 219). Posibilidad que puede darse, dada la “ingenuidad” de quien esto escribe y de Mauricio Beuchot Puente.

Como la vinculación de filosofías que le preocupa le parece inconciliable, hace un esfuerzo hermenéutico para hacerla viable y el apartado concluye con su exposición, basada en las tesis de G. Vattimo, particularmente su idea de *kénosis*, “el abajamiento filosófico”: “En la *kénosis* el hombre se reconoce habitante del límite y de alguna forma se recupera en su «cotidianidad mestiza». Quizás sea este abajamiento el lugar más propicio sobre el que poder fundamentar una vinculación coherente entre los presupuestos trascendentes más íntimos de donde ha surgido la analogicidad hermenéutica y las urgencias materiales que nos propone la necesidad de que la educación sea verdaderamente una apropiación humana de las condiciones materiales de nuestra existencia cotidiana” (p. 220).

5. Leer en clave trágica

§75 El cuarto apartado del capítulo analizado –*Phrónesis como virtud hermenéutico-educativa y como encuentro*–, recuerda a la Ágnes Heller marxista “en el prólogo a la edición castellana de su *Sociología de la vida cotidiana*”, para recuperar las “inspiraciones” hellerianas y subrayar las heideggerianas *leídas en clave trágica*.

Destaco la *clave de lectura* utiliza por Esteban Ortega en tanto la letra de lo citado de Á. Heller efectivamente menciona el heideggeriano “estar arrojados a esta vida alienada” de la cotidianidad (p. 221), mas desde siempre, desde los lejanos tiempos de mi relación cercana con la filósofa húngara, y

hasta que escribí el libro *¿Cuál Ágnes Heller?*, entendí que la “inspiración” en Heidegger era negativa, y por reacción buscaba afirmar la vida pues “esto significaba por tanto que debía elaborarse una concepción que, como teoría de la vida cotidiana, no negase su afinidad con la enajenación y, sin embargo, afirmase al mismo tiempo que junto a la estructura intrascendible de la vida cotidiana y a pesar de ella una vida cotidiana no alienada es también al menos concebible”³, y realizable.

En consecuencia, frente a la clave de interpretación de Esteban Ortega, podemos construir otra biófila, afirmativa, esperanzadora, que favorezca la posibilidad de “encuentro” que le interesa; que centrará, correctamente, en la *phrónesis*, aun cuando ésta también, sea leída por él en clave trágica:

“A mi modo de ver, el espacio fronterizo de encuentro analógico-hermenéutico es la *phrónesis*. Inicialmente podemos decir que la *phrónesis* ha sido rescatada por la hermenéutica de Beuchot como elemento analógico imprescindible para consolidar la proyección ética y educativa de su propuesta. Además, la *phrónesis* lleva implícita la impronta urgente de la *doxa*, es decir, de las creencias simbólicas y de las prácticas diarias sobre las que se constituye la cotidianidad. Pero además, resulta imposible prescindir del elemento trágico que encierra la *phrónesis* en tanto que saber siempre obligatoriamente abierto y lector de la finitud enmarcada” (p. 221).

§76 Apoyándose en el estudio clásico sobre la *phrónesis* –*La prudencia en Aristóteles* de P. Aubenque⁴–, Esteban Ortega recupera tesis del Estagirita para la importancia práctica, moral, de la *phrónesis*, vinculándolas al mundo de la vida cotidiana para afirmar: “El que Aubenque incida en esta recuperación aristotélica del término para lo cotidiano y para la vida concreta rescatándolo del esencialismo platónico-científico nos posibilita la vinculación estrecha de la ética, de la pedagogía y de la metafísica” (p. 223), que, en sus claves de lectura recibirán una interpretación trágica,

³ Esteban Ortega cita: “A. Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, tr. cast. J.F. Ybars y E. Perez, Barcelona, Península, 1987, 2ª, p. 6”.

⁴ P. Aubenque, *La prudencia en Aristóteles*, Península, Barcelona, 1989.

y en las que proponemos *analógicas*, para recordar una de las tesis queridas del filósofo español.

No obstante, y subrayando que este cuarto apartado se refiere a la *Phrónesis como virtud hermenéutico-educativa y como encuentro*, independientemente de los desencuentros marcados, y de las malas interpretaciones que podamos hacer, hay un espíritu *phronetico* que nos anima, y aquí podemos encontrar lugares de coincidencia, como en el texto que citamos enseguida, del final del apartado ahora presentado:

“Si que es cierto que la pedagogía en los últimos años, sobre todo en su aspiración más univocista vinculándose a la pretendida certeza de la objetividad científica y a la pantomima de autolegitimación con la transformación del nombre en *Ciencias de la Educación*, ha terminado subiéndose al proceso de inflamación racional y tecnológico, es decir, a una suerte de *hybris* epistemológica que no ha hecho más que derivar en mera instrumentación. La prudencia quedaba excluida en beneficio de la cientificidad. En este sentido, esta reivindicación y en la prudencia de la tragedia, de la cotidianidad y de la analogía podría suponer la apropiada revinculación de la pedagogía con la filosofía de forma incuestionable. A mi entender, nuestro mundo contemporáneo en su conjunto está especialmente necesitado de este reenganche de las ciencias humanas” (p. 223-4).

Si bien hay puntos de encuentro, Esteban Ortega sigue con su *dedo en el renglón* –insistiendo en la importancia de recordar la tragedia⁵– y abriendo un amplio tema de análisis e *implicación*, cuando al final de este apartado, y refiriendo “las posturas más representativas del neoformalismo moral” (p. 224), aborda el tema de la enseñanza de las virtudes, acercándose a una teoría

⁵ “De algún modo, tal radicalización [¿de recuperar la *phrónesis*?] nos permite tocar fondo y nos permite también consentir que, ya sin olvidos, entre en funcionamiento la guía básica de lectura adecuada de la hermenéutica analógica para no dejar de mantener aspiraciones de emancipación y de transformación social en lo cotidiano. Sólo así habremos fundamentado una estrategia verdaderamente viable para el desdibujamiento de la teoría y la praxis. De lo contrario, aunque pretendamos lo contrario, seguirán presentes las cesuras” (p. 224).

de la personalidad (“El hábito en el que se sustenta la virtud no ha de ser entendido, por tanto, como una mera repetición caótica y arbitraria de actos, sino como la cualificación de la persona que consigue encontrar en sí misma la moderación de lo que sea lo bueno” –p. 225), y creando el ambiente para pasar a su importante quinto apartado, titulado “Teoría y praxis como reflexividad hermenéutica”.

6. “La lucha de la palabra misma”

§77 El apartado que comenzamos a sintetizar retoma una crítica central que le formulamos a Joaquín Esteban Ortega en *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* cuando subrayábamos su “«dilentantismo filosófico»”, a lo cual replica que “Beuchot-Primero confunden la sofisticación elitista de un ambiente elegante dirigido a aristocracias intelectuales con la lucha de la palabra misma por querer expresar la ambigüedad limítrofe de tener que tener memoria. Ya hemos señalado que el problema de la verdad no es tanto lo que sea o el modo de acceder a ella sino la necesidad de tener que enunciarla. El instalarse en la radicalidad de la memoria no tiene nada que ver en este caso con una reacción nostálgica de la soberbia eurocéntrica... sino con la pretensión de llevar hasta sus últimas consecuencias las implicaciones ontológicas siempre previas de cualquier tipo de desarrollo, aplicación o comprensión de las instituciones humanas” (p. 225-6).

Recordemos que para Esteban Ortega, “las implicaciones ontológicas siempre previas de cualquier tipo de desarrollo, aplicación o comprensión de las instituciones humanas”, son las propias de la interpretación, de la esencia de la “experiencia hermenéutica”, que serán en sí mismas, análogas con la “experiencia educativa”, y fundantes de su noción del ser humano, por lo que desde esta conceptualización nos explicamos que en la página 226 se refiera a quien esto escribe y a Mauricio Beuchot, como “intelectuales asentados que piensan [gracias a su “típico dogmatismo ambiguo”] que el único modo de compromiso se encuentra en la acción y en ningún caso en la narración, en la cual únicamente se concretan

los fetiches ideológicos de un capitalismo cultural dominante”. Punto seguido, basándose en su tesis narrativa, y apoyándose en la destacada filósofa H. Arendt, se queja: “De nada sirvieron entonces las poderosas intuiciones de Hannah Arendt cuando afirmaba en alguna parte de *La condición humana* que «no es el actor sino el narrador quien acepta y ‘hace’ la historia»”.

Desde estas tesis Esteban Ortega aborda la crítica central que hace a la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano, planteándola con afirmaciones como esta:

“Éste es [el olvidar la “experiencia hermenéutica”, la “narrativa”], a nuestro modo de ver, el importante prejuicio sobre el que la pedagogía de lo cotidiano sustenta el desfase explícito entre teoría y praxis. Su clara filiación dialéctica insiste permanentemente en la aplicación de la teoría para transformar la realidad social, en este caso mediante la tarea educativa. Pero esta misma estructura dialéctica es la que sigue conservando la esencia del desfase. La propuesta teórica del filósofo, aunque sea una metafísica de lo cotidiano, es ofrecida al maestro para que sea aplicada en el compromiso de su práctica docente. ¿En qué medida el discurso sobre lo cotidiano no se aleja de lo cotidiano mismo del mismo modo que lo hace la tecnología burocrática de las reformas educativas estatales a pesar del acierto de sus declaraciones institucionales?⁶”.

§78 Reiterando sus tesis, Joaquín Esteban Ortega asegura: “Probablemente superar el prejuicio de que la aplicación es un ejercicio epistemológico unidireccional pueda permitirle a la pedagogía de lo cotidiano realizar un verdadero encuentro con el talante hermenéutico. [Pues] En la dimensión reflexiva de la ontología hermenéutica la aplicación desvanece en su totalidad la cesura entre la teoría y la praxis” (p. 226-7).

El concepto estelar que comienza a fulgurar es el de “reflexividad hermenéutica”, y lo utiliza para referirse a “las

⁶ El filósofo español coloca aquí su cita de pie de página 25, que a la letra dice: “L. E. Primero, *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, o. c., p. 153 y ss.”, donde presento el desfase entre las “la educación pública como política de Estado” y la vida cotidiana del sistema educativo nacional, en este caso del mexicano.

actuales corrientes sobre la práctica docente” y recuperar su intención en el libro considerado en la crítica original: “En este sentido [de la importancia de la reflexividad], las intenciones de *Memoria, hermenéutica y educación* quedaban claras cuando en la introducción se afirmaba sobre el trabajo lo siguiente: «En ningún momento se ha querido, ni se ha podido, renunciar a su configuración filosófica, por lo cual en este caso la reflexión es acción en sí misma y la aplicación se realiza sobre el propio discurso»⁷.”

Queda claro que para Esteban Ortega, una “configuración filosófica” sólo puede ser hermenéutica, y la hermenéutica sólo puede estar marcada por la “reflexividad”, por lo cual tiene que afirmar otra crítica a la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano:

“Todo el planteamiento de aplicación de la hermenéutica analógica a la educación encierra estructuralmente, por tanto, el problema secular del desfase entre teoría y praxis. Incluso desde un punto de vista temporal asistimos al lineal devenir de cómo el metafísico tras su reflexión propone un determinado tipo de práctica que se deriva de su ejercicio de fundamentación. Al margen de que las posibilidades de aplicación sean muchas e incluso fructíferas, es un hecho que no han surgido reflexivamente de la propia práctica educativa del maestro en el aula o del padre de familia en su hogar. Ahora bien, el propio modo de ser de la hermenéutica analógica, sustentada desde perspectiva pedagógica por el poder mediador de la virtud de la *phrónesis* incluye de raíz la posibilidad de desdibujar los límites entre teoría y praxis en la que hemos de empeñarnos por muchos motivos” (p. 227).

Phrónesis y desdibujamiento de límites

§79 Es claro que para Joaquín Esteban Ortega la “hermenéutica analógica de la educación”, léase la *hermenéutica*

⁷ El autor se auto-refiere en “J. Esteban Ortega, *Memoria, hermenéutica y educación*, o. c., p. 19.”.

analógica de la pedagogía de lo cotidiano, está mal “estructural” y funcionalmente, toda vez que “incluso desde un punto de vista temporal asistimos al lineal devenir de cómo el metafísico tras su reflexión propone un determinado tipo de práctica que se deriva de su ejercicio de fundamentación”. En este caso, la reflexión metafísica es *a priori* a la práctica, fundamentada, e inducida a los *maestros en el aula o del padre de familia en su hogar*, pues “es un hecho que no han surgido reflexivamente de la propia práctica educativa”.

Esto es lo que dice el filósofo español, y para también recuperar lo bueno que declara de la *pedagogía de lo cotidiano*, subrayemos que en esta misma página asevera que sus “posibilidades de aplicación” son “muchas e incluso fructíferas” (p. 227), a pesar de ser una *metafísica*.

El apartado sigue desarrollándose desde sus tesis que impulsadas por su correcta reflexividad (que sobre-entiende su verdad, entendida como ese decirse de la “palabra”), postulan que “el pedagogo hermeneuta debe ser el investigador, el único que ofrezca fundamentos, en cada caso concreto, a su práctica docente” (p. 227), que “el silencio metapedagógico, por tanto, ha de convertirse ahora en invitación” (p. 228) –a buen entendedor...–; y examinan la narrativa de Pierre Bourdieu, autor francés que es tomado como guía para “superar la falsa, artificial y «absurda»... oposición metodológica entre individuo y sociedad”, pues, gracias a la reflexividad hermenéutica “el agente desvanecido en la estructura recobra vida” y “el mundo de la vida, en el contexto de la modernidad, es decir, ese fondo atemático que representa a los sujetos actuando sobre la sociedad, se ha desacoplado de la perspectiva externa y no implicada que permite contemplar la sociedad como sistema unívoco” (p. 229), tal como lo hacían el “organicismo funcional de Durkheim o al englobador materialismo dialéctico y económico de Marx” (p. 228).

De Bourdieu retoma “los conceptos de *habitus* y de campo”; planteando al primero como “esas estructuras mentales y cognitivas por medio de las cuales las personas manejan el mundo social y producen, perciben y evalúan sus propias

prácticas”... al mismo tiempo [que] produce el mundo social y es producido por él. Bourdieu en este sentido habla de «estructura estructuradora» y «estructura estructurada». Así las cosas es posible mantener la pretensión coimplicativa entre la acción de los sujetos y los hechos estructurantes”. (p. 229-230).

§80 Esteban Ortega interpretando en sus claves a Bourdieu, afirma: “De algún modo, el encontrarnos instalados de hecho, como pusiera en evidencia la fenomenología existencial, se convierte en una de esas claves que le permiten a Bourdieu recualificar el valor hermenéutico y teórico de la memoria”; “internalización socio-cultural” planteada como dinámica, “relacional” y vinculada a la práctica, que es entendida “como el elemento mediador entre el *habitus* y el mundo social”, y el “espacio de interacciones” que permite “plenificar la reflexividad entre lo que se hace y las consecuencias que tiene eso que se hace sobre lo que se sigue haciendo” por lo cual concluye: “Si es el campo de interacción el que condiciona el *habitus*, será el *habitus* el que confiere sentido y valor al campo al constituirle” (p. 230).

Con estas tesis expuestas, su narrativa avanza a construir nuevos niveles de argumentación, recuperando tesis del campo educativo, y particularmente de “A. Giddens, en quien de forma especial se consolida la reflexividad en el contexto de su teoría de la «estructura-acción»” (p. 231).

Interpretando a Giddens retoma la tesis del dinamismo de las prácticas, que “son recreadas continuamente por los actores sociales gracias a los medios que les permiten expresarse como tales agentes” (p. 231-2), y subrayando la presencia de “las personas” en “la acción”, que es planteada como “recurrente, reflexiva; incide sobre sí misma en la medida en que en el momento mismo de ejercerse actúa sobre la estructura”.

Subrayando la necesidad de la experiencia hermenéutica, circunstancia que es imposible de abandonar en su reflexividad, asegura:

“No obstante, el fondo atemático sobre el que se teje la práctica cotidiana de un agente requiere de una perspectiva hermenéutica al admitirse que para describir actividades

humanas es preciso estar familiarizado con las formas de vida en que se expresan esas formas de vida” (p. 232).

E Incluso:

“La tradición, la memoria, el prejuicio, fueron elementos rescatados de las reticencias Ilustradas para hacer ver que el comprender no se encuentra condicionado metodológicamente sino que resulta ser el propio modo de ser del ser humano” (p. 233).

Y, más adelante, para recordar el dinamismo de la comprensión que ha planteado, Joaquín Esteban escribe: “La modificación permanente a la que nos somete el fenómeno del comprender hace que los efectos de nuestra acción hermenéutica sobre textos, sobre momentos o sobre interacciones, se integren en la constante modificación de nuestra identidad histórica” (p. 233).

(Digamos, entre paréntesis, que ojalá la dinámica de este diálogo, lo lleve a una comprensión auténtica de la hermenéutica analógica, y particularmente de la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano, las cuales seguramente le darán una grande historicidad).

§81 Más allá de este breve comentario, seguimos recuperando las tesis centrales expuestas por el filósofo comentado, quien sigue aprovechando las ideas de Giddens, de quien recuerda su “«hermenéutica doble»”⁸, la primacía del “lenguaje”, y le permite afirmar:

“Lo que ocurre es que este dar cuenta [como hacen los “investigadores”] es una práctica social cotidiana más de un determinado grupo de actores sociales. Es decir, que teorizar sobre la pedagogía de lo cotidiano es una práctica cotidiana más. De ahí y sólo de ahí, de esta reflexividad analógica, puede surgir una verdadera aplicación de la teoría sobre la praxis, es decir, en el momento mismo en el que desaparece la idea de aplicación... porque teorización y práctica son la misma cosa” (p. 235).

⁸ Cfr.: “la hermenéutica no” es “un espacio epistemológico privado propio de los investigadores en ciencias sociales, sino una práctica realizada de hecho por todo el mundo” (p. 235).

Esteban Ortega se acerca a obtener sus conclusiones finales en la crítica hecha sobre la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano, y preparándolas asegura:

“En estos momentos de nuestra reflexión compartida con Giddens parece ya claro que la reflexividad que nos interesa no es la de un *cogito* que revierte sobre sí mismo de forma trascendental para acceder al significado esencial de las cosas después de reducir los lastres de la actitud contextual natural, sino más bien un proceso de permanente interacción entre los individuos y el ambiente en el que se imposibilita el establecer fronteras de certidumbre sobre cada elemento del sistema” (p. 236).

Y aportando a la construcción de una epistemología analógica –pues, a pesar de lo dicho, da con una intuición válida–, asevera:

“Con la reflexividad-analógica, por tanto, se quiere designar un paradigma emergente en el ámbito de la epistemología, para describir una alternativa a los modelos lineales o simples de análisis e intervención de la sociedad. La antropología consigue recualificarse como el saber esencial en la medida en que se descentra radicalmente, de forma dinámica y recursiva, sobre los espacios y los tiempos de la actividad social” (p. 236).

Por ser relevante, el filósofo español especifica la definición de reflexividad que recupera de A. Giddens, afirmando: “«Reflexividad», entonces, no se debe entender como mera «autoconciencia» sino como el carácter registrado del fluir corriente de una vida social”⁹; y desde este dinamismo avanza en una tesis analógica de grande importancia, pues escribe:

“La mirada modifica lo mirado; lo mirado modifica la mirada. Cambian las coyunturas, cambian las concepciones de las cosas, cambian las cosas mismas, vuelven a cambiar las coyunturas por haber cambiado las cosas, etc. A nuestro entender es justo en este momento en el que el relativismo implícito en esta circularidad epistemológica reclama una perspectiva hermenéutico-analógica en la que se evite la inamovilidad de la lectura única de las cosas, pero que en la que también se evite

⁹ Esteban Ortega cita de Giddens, *La constitución de la sociedad...*, o. c., p. 40-41.

la equívocidad relativista haciendo válida no la perspectiva de los individuos y tampoco la perspectiva de las estructuras sino su confluencia. Son muchas las consecuencias fácticas que la acción educativa puede llegar a extraer de tales consideraciones tanto desde el punto de vista de la recualificación de la tarea docente, como desde la perspectiva estrictamente didáctica, como desde la proyección ética de la tarea educativa y de su gestión, etc.” (p. 237).

7. Acercarse a la hermenéutica analógica

§82 El penúltimo apartado que nos presenta Joaquín Esteban Ortega está titulado “*Pedagogía de lo cotidiano* y sensibilidad pedagógica”, y recupera un claro “punto de encuentro entre nuestra consideración de la experiencia educativa entendida como experiencia hermenéutica y la pedagogía analógica de lo cotidiano” (p. 237), que acerca nuestros antónimos modos de concebir, sin mayores divergencias.

La coincidencia donde nos unimos se ubica en el ámbito de la sensibilidad, vinculado a los aportes del pedagogo holandés Max van Manen, la concreción educativa, la comprensión y la sutileza pedagógica (como “*subtilitas applicandi*” escribe Esteban Ortega, p. 239), y de ahí, el “tacto pedagógico”, que conducirá a la “influencia pedagógica” (p. 240), que está vinculada a la “alteridad”, por lo que el filósofo español cita de van Manen: “La influencia –señala expresamente– connota la actitud abierta que muestra un ser humano respecto a la presencia de otro¹⁰”.

Desde estas razones, Joaquín Esteban Ortega avanza en el diálogo abierto, aseverando:

“Podemos decir que una vez que se nos aclare si la pedagogía de lo cotidiano está o no mediatizada por un ideal previo e impositivo de lo que sea la liberación humana, podremos dar el siguiente paso de su mano ya que la conexión sobre la sensibilidad pedagógica es clara. En especial en cuanto a lo que se refiere a la educación de los sentimientos. En las pasiones, en los

¹⁰ Joaquín Esteban Ortega, cita de “M. van Manen, *El tacto en enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, tr. cast. E. Sanz, Barcelona, Paidós, 1998, p. 32”.

sentimientos, quedan liberadas las censuras *instrumentalizadas* de la razón y se consolidan significativamente nuestras acciones. Un ejercicio hermenéutico y educativo sobre este sustento esencial de la cotidianidad requiere tacto analógico y el compromiso que emana del potencial moral que en ello se encuentra encerrado. Nos volvemos a reencontrar ya al final de estas reflexiones en ese ámbito de la sabiduría práctica, la *phronesis*, que no procede por leyes exactas ni avanza por recetas¹¹.

8. *Buscar la felicidad*

§83 El apartado final de Joaquín Esteban Ortega se denomina “Consideración final”, recupera la situación de nuestra época –el “tránsito” entre la modernidad y la posmodernidad–, para aseverar: “En ningún caso nos vemos capaces de afirmar con total contundencia, como hace Primero en diversas partes de sus escritos, la necesidad de regresar a los ideales modernos de la Ilustración sobre los que se sustentaba una proyección liberada de un determinado ideal de humanidad como si tal cosa, como si nada estuviera cambiando” (p. 243).

En este contexto vuelve a acercarse a la hermenéutica analógica, para, incluso, ayudar a responder el reproche que acabamos de transcribir, en tanto escribe:

“No tenemos duda de que la hermenéutica analógica propone unas claves de lectura apropiadas para realizar una mediación enriquecedora, sin embargo será preciso ir constatando de hecho cómo verdaderamente la analogía puede tener una mayor tendencia a la equivocidad sin hacer verdaderas intenciones por rescatar de una vez por todas la incertidumbre como señal distintiva de lo humano posible” (p. 243).

Perfilando los logros que puede continuar alcanzando la hermenéutica analógica, vuelve a sus tesis epistemológicas (“El bálsamo de la hermenéutica analógica además resulta ser un magnífico procedimiento para dar respuesta epistemológica a

¹¹ Esteban Ortega cita “L. E. Primero y M. Beuchot, o. c. [*La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*], p. 67.”

la reforma de un pensamiento atravesado por la complejidad y la transversalidad, pero además para recordar constantemente que el sentido es más sentido que nunca al ser coimplicativo” –p. 244); mas, sin embargo, se aferra a la *cruz de su parroquia*, e insiste en lo suyo:

“Ahora bien, al relajarnos del *agón* que conlleva el estar situados con el bálsamo de la analogía y sentirnos nosotros mismos analogando hemos sufrido un chispazo, un rebrote de memoria agónica al darnos cuenta de que en el hecho mismo del consuelo está precisamente el problema. ¿Deberá seguir siendo la filosofía, y en el caso que nos ocupa de manera especial, deberá seguir siendo la educación un consuelo para el caminante aturdido o deberá despertársele del sueño adormecedor del engaño como ya nos propusiera Heráclito en los albores de la reflexión misma?” (p. 244).

Y concluye hablando del límite, la muerte, las “inocencias conceptuales”, que terminan “instrumentalizando de un modo u otro al ser humano” (p. 245).

9. Inicio del balance

§84 Una de las grandes autoras de la literatura recreativa contemporánea, asentó en un pequeño libro, escrito como de broma, que “la comprensión incorrecta es a menudo más peligrosa que la ignorancia”¹², y este recordatorio lo hemos tenido muy presente en la hermenéutica realizada sobre el texto analizado de Joaquín Esteban Ortega, pues deseo alejarme del peligro en el balance que tengo que hacer de sus argumentos, al tiempo que me interesa ser justo, evitando malinterpretarlo deliberadamente, o de plano tergiversando malignamente sus tesis.

Para conseguir la buena interpretación requerida leí cuidadosa y reiteradamente sus afirmaciones, para extraer su argumento central, que expuse en la primera gran parte de este capítulo, que da a conocer la “perla fina” de su crítica y excluye

¹² Cfr. Jeanne Kathleen Rowling (con el seudónimo de Newt Scamander), *Animales fantásticos y donde encontrarlos*, Ed. Salamandra, Barcelona, 2001, p. xx.

muchas líneas de sus razonamientos –especialmente sus muchas tesis epistemo-metodológicas–, mas se concentra en lo básico para entenderlo, comprenderlo y valorarlo.

En este contexto podemos sintetizar que el núcleo de la crítica de Esteban Ortega se expresa en la “cesura” que la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano hace entre la “teoría y la praxis”. Separamos lo inseparable en tanto lo constituyente del ser humano es su “experiencia hermenéutica” que se da simultánea a su constituirse como ser humano, y se concreta en su ser persona.

Ser ser humano es tener memoria, y tenerla en poseer una teoría que inmediatamente se realiza como reflexividad afectando en esta realización y/o ejecución, la práctica, que prestamente retorna a la teoría por una especie de círculo permanente de retroacción, que define el dinamismo del ser humano. Para Esteban Ortega estos juegos de acciones y reacciones son complejos y se explican gracias a los conceptos de “habitus” y “campo”; así como de “hermenéutica doble”, y “«estructuración»”, que en conjunto buscan, como lo ha escrito textualmente, “superar la falsa, artificial y «absurda»... oposición metodológica entre individuo y sociedad”, pues, gracias a la reflexividad hermenéutica “el agente desvanecido en la estructura recobra vida” y “el mundo de la vida, en el contexto de la modernidad, es decir, ese fondo atemático que representa a los sujetos actuando sobre la sociedad, se ha desacoplado de la perspectiva externa y no implicada que permite contemplar la sociedad como sistema unívoco” (p. 229), tal como lo hacían el “organicismo funcional de Durkheim o al englobador materialismo dialéctico y económico de Marx” (p. 228).

Esto es: una metodología correctamente entendida, plantea que “el agente desvanecido en la estructura” –léase la persona–, “cobra vida”, independizándose de la “sociedad”, que ya no puede ser entendida “como sistema unívoco” que avasalla a la persona, y en consecuencia, debemos de alejarnos de la *absurda, falsa y artificial* separación o cesura entre la persona y la sociedad, en tanto, en verdad, no hay tal división entre teoría y praxis.

10. La “caja negra”

§85 En octubre del 2004, en un evento académico de una institución especializada en educación, una ponente sostuvo que en una investigación realizada entre tres universidades de los países de América del Norte (México, Estados Unidos y Canadá), se había “coincido” en que uno de los factores a investigar, en el horizonte general de la formación docente en los países nombrados, era la relación “teoría-práctica”, donde el “guión aparecía” como una “caja negra”. Esta brillante formulación viene de maravilla en el contexto del balance que realizamos sobre las tesis de Esteban Ortega, toda vez que él ofrece una interpretación para aclarar la *caja negra* mencionada, tomando posición tanto teórica como práctico-educativa, pues su opción lo llevará a la “investigación-acción”, que será concebida como un campo de realización de la reflexividad.

Otra luz puede abrir la *caja negra* para mostrar que la teoría se vincula con la práctica de una forma mucho más compleja que la presentada por Joaquín Esteban Ortega, en tanto la teoría –el universo de lo simbólico, el conjunto genérico de los significados–, se ha constituido históricamente con una dinámica social heterogénea, diferencial y combinada, que nos obliga a considerar las diversas historias (y culturas) existentes en el desarrollo del género humano, y no solamente la dada por la “memoria”, que identifica preponderantemente el desenvolvimiento del mundo Occidental, y a pesar de las buenas voluntades, termina afiliándose con el eurocentrismo.

Evitando este escollo podemos asumir que existen múltiples universos de significados –de teorías–, y que en todo caso habrán tantas “memorias” como culturas haya, y que ellas están separadas óptica, gnoseológica y vivencialmente de quien nace, del nuevo individuo de la especie que llega al mundo, el cual ha de hacerse con su mundo cultural, que por ser pre-existente a su nacimiento, está separado de él, aun cuando no queramos.

Esa “teoría” está relativamente separada de la práctica que acoge al nuevo miembro de la especie o está proporcionalmente

vinculada a ella; e incluso pensada con los conceptos de “habitus”, “campo”, “«estructura estructuradora» y «estructura estructurada»”, está apartada de quien nace, por su ser, su dinámica, su conjunto u organización; y por la materialidad de la nueva vida humana que surge; en tanto el nuevo individuo, para tener cualquier experiencia hermenéutica, tendrá que formarse materialmente de la mejor manera que se pueda, para comenzar a registrar lo externo, aún desde el vientre materno, y desde ése captar lo exterior iniciar el desarrollo de su “teoría”, de su subjetividad, que antes de gnoseológica será ontológica, y le servirá para captar lo externo.

En consecuencia, la “teoría” está mediada, tanto histórica, como cultural y empíricamente, y el ser humano que viene al mundo se tiene que apropiarse de ella gracias a las mediaciones que le brinda el entorno que lo trae a la vida, que en un número hegemónico de casos corresponde a una familia –del tipo que sea–, que lo capacita o no para tener sus experiencias hermenéuticas, que serán posteriores a la práctica que lo acoge, y a la misma acción que él realice individualmente.

Teoría y práctica están separadas filo y ontogenéticamente, histórica y cotidianamente, y solo una posición deontológica univocista puede suponer su vinculación sin cesuras y plantear un *telos* deseable; sin embargo, difícil aun cuando alcanzable filogenéticamente en una sociedad muy diversa a la que hoy nos circunda.

Dicho de otro modo: aún cuando no queramos, teoría y práctica están separadas, y debemos precisar las mediaciones con las cuales pueden vincularse; situación conceptual y empírica que nos lleva a una teoría de la personalidad que sea capaz de explicar cómo se forma la persona, y consecuentemente como se apropia de las capacidades para simbolizar y desde ahí realizar su experiencia hermenéutica.

Ésta será siempre derivada, y solo una ilusión ontológica y gnoseológica nos podrá hacer pensar en su simultaneidad con la práctica. Desde este modo de concebir, la experiencia educativa también será derivada, y por tanto la educación –en el universo

de la *pedagogía de lo cotidiano* e incluso en el de la *hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*–, será, socialmente hablando, la práctica con la cual se conforma a las personas, quienes, solo teniendo desarrolladas sus capacidades biológicas, fisiológicas, psíquicas y cognitivas, podrán estar aptos para ir conformando sus experiencias hermenéuticas, que les irán dando los significados y “memorias” que requieren para vivir su vida e integrarse a su cultura de acogida.

11. *Diversos tipos de teorías*

§86 Es importante subrayar que la práctica a la cual hacemos referencia¹³, en la formación escolar y profesional de la persona, ha de especificarse en otro tipo de mediaciones –diferentes a la de la *historia de vida* del que nace–, y explicadas por la teoría de los campos de producción simbólica y la antropología de la ciencia; conceptualizaciones que explican cómo las personas ingresan, permanecen y se promocionan dentro de los campos en los cuales logran insertarse; y permiten pensar los diversos tipos de teorías usadas en las actividades profesionales, entre los cuales podemos conceptualizar las escolares y /o académicas; las científicas emergentes; las consolidadas a nivel nacional, las validadas internacionalmente y las históricas, aquellas que pueden convertirse en paradigmas.

Con esta dinámica de significados podemos entender que en la institución escolar actúen prioritariamente teorías de consumo interno (que incluso pueden llegar a nivel de tesis de titulación o de grado, que duerman *el sueño de los justos* en las bibliotecas escolares); mientras que en los campos profesionales luchan teorías emergentes, consolidadas o paradigmáticas, y que de ahí viene la fuerza y la diferencia de los diversos tipos de saberes, que se expresan diferencial y combinadamente, y no de forma unitaria.

Si esto es cierto en la ontogénesis, también lo es, en la cotidianidad de las personas. Solo una ilusión ontológica y gnoseológica nos puede llevar a concebir que la experiencia

¹³ El conjunto de acciones e interacciones morales que favorecen la actividad poética –productiva, económica–, a la vez que se apoyan en ella.

hermenéutica sea simultánea a la práctica, a la acción.

12. *El conocer humano*

§87 Sabemos, esto es, llegamos a conocer, solo mediante procesos, y a través de intuir, representar, idear, conceptuar y categorizar¹⁴; por lo cual el tiempo de formación de un intelectual es diferencial y laborioso, y una alta responsabilidad de quien educa.

Esto es cierto para la educación recibida tanto en la familia como en el entorno comunitario inicial de quien nace, así como en su escolaridad posterior; y por esta circunstancia es que en el libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* –el punto de referencia de la crítica original a Esteban Ortega–, expusimos los capítulos dos, cuatro y cinco, que argumentan sobre la formación de la personalidad, buscando presentar las mediaciones con las cuales nos conformamos las personas, y avanzamos a una consistente teoría de la personalidad, que por ahora ha concretado situaciones ontológicas y gnoseológicas, y en su momento tendrá que avanzar incluso, a las circunstancias anatómica y fisiológicas que nos constituyen, con estudios sobre la biología del cerebro.

Estas afirmaciones, que captan con proporcionalidad propia nuestro objeto de atención, son pensadas desde la filosofía de la hermenéutica analógica, coincidente con la de Karl Marx en diversos puntos y particularmente en su metodología; y buscan expresar la situación auténticamente existente en el universo considerado, actuando con un criterio realista y una teoría de la verdad analógica y diversa de la planteada por Joaquín Esteban Ortega: “Ya hemos señalado que el problema de la verdad no es tanto lo que sea o el modo de acceder a ella sino la necesidad de tener que enunciarla” (p. 225-6).

En este sentido “la necesidad de tener que enunciarla”

¹⁴ Véase un planteamiento de estas tesis en el capítulo “Metodología marxiana y hermenéutica analógica” que he publicado en el libro *Usos de la hermenéutica analógica*, ed. cit.

es una prerrogativa que asume una conceptualización unívoca o prepotente, y que se aleja de la epistemología de la hermenéutica analógica, dialógica en su constitución y tendencia, y –deseamos– vacunada de caer en cualquier “univocismo hegemónico”, como brillantemente planteó Alejandro Martínez de la Rosa, en el libro *Usos de la hermenéutica analógica*, capítulo primero.

13. *La verdad analógica*

§88 En este contexto pensamos que la verdad es en sí misma analógica y por tanto tiene grados. Cinco ha descubierto Mauricio Beuchot, y los hemos expresado en la comunicación “La ontología y la verdad en la importancia de la hermenéutica”¹⁵, encontrando que la verdad se define en un aspecto ontológico, epistemológico (cuando se refiere a la relación de la mente a las cosas: “Se ve la relación desde el cognoscente hacia lo conocido”); semiolingüístico (se refiere a la verdad de la relación entre las proposiciones “con la realidad que pretende describir”): lógico (“como se da la verdad en las relaciones entre enunciados”) y socio-antropológico (“cómo llegamos al consenso sobre nuestros enunciados”)¹⁶; y que por tanto la verdad se construye en el diálogo y la interacción, y no se expresa con la posición encontrada en las tesis de Esteban Ortega.

Exponemos los argumentos que acaba de leer en tanto creemos –y sólo hablamos de lo que creemos, con lo cual estamos plenamente de acuerdo con Joaquín Esteban cuando afirma: “De alguna manera la fuerza de las creencias y de las filiaciones, es decir la fuerza de la memoria, nos obliga a hacer la filosofía que somos” (p. 218)–, que expresan con proporcionalidad propia la vinculación entre la teoría y la práctica, y que la verdad ontológica que expresamos es más fuerte que la argumentada por el filósofo español.

Que el nivel epistemológico que utilizamos es más sutil

¹⁵ Expuesta en el Coloquio de Hermenéutica Analógica, realizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, los días 18 y 19 de octubre del año 2004.

¹⁶ Cfr. Mauricio Beuchot, *Sobre el realismo y la verdad en el camino a la analogicidad*, Publicaciones de la Universidad Pontificia de México (Subsidios Didácticos # 9), México, 1998, p. 3.

y por tanto más sólido, en tanto recupera mayores elementos que los contenidos en la tesis de Esteban Ortega; que el aspecto semiolingüístico corresponde a un mayor universo de significados que el contenido en las tesis del autor español, de quien podemos decir que borda sobre la teoría de la personalidad –y sus significados e implicaciones–, pues ni siquiera explicita su antropología filosófica, al menos que asumamos, como parece ser, que el ser humano es igual a experiencia hermenéutica.

§89 El nivel lógico de nuestras tesis está poco dilucidado tanto en lo que manifiesta Esteban Ortega, como lo afirmado por nosotros –pues solo he hecho referencias a la teoría de la personalidad mencionada–, mas podemos presumir que la sutileza con la cual hemos trabajado nos apoya para una mayor consistencia lógica; y finalmente, que el nivel socio-antropológico involucrado, que crea consensos y valida las verdades en las comunidades intelectuales, pareciera avanzar, cuando nuestras tesis para una teoría de la personalidad son utilizadas y desarrolladas por otro autor, que las aprovecha creativamente¹⁷.

Recurrimos a estos argumentos apoyándonos en nuestra filiación con la filosofía de la hermenéutica analógica, que en cuanto actitud de saber y construir significados es una capacidad y disposición de ánimo para concretar sutilezas, identifica contextos, establece diferencias, realiza pensamiento y potencia el diálogo, pues sólo así recuperaremos la analogía, que para este contexto, es buscar la proporción adecuada entre los encuentros con Esteban Ortega, de tal forma que establezcamos con nitidez las diferencias y construyamos sobre los acuerdos, en tanto, en un auténtica aptitud dialógica, unas y otras nos son sumamente útiles pues nos ayudan a avanzar en nuestro esfuerzo, especialmente en la empresa educativa de la *pedagogía de lo cotidiano*.

Dicho esto, y habiendo establecido nuevas tesis para el

¹⁷ Dinko Alfredo Trujillo Gutiérrez, en una lectura muy analógica, en el capítulo “De la hermenéutica subjetiva a la hermenéutica del sujeto: hacia una propuesta vincular y conceptual”, del libro *Usos de la hermenéutica analógica*, ed. cit.

diálogo, podemos concluir estas observaciones sobre lo dicho por Joaquín Esteban recuperando lo que nos pide.

14. Demandas y contrademandas

§90 Esteban Ortega afirma que “de alguna manera, reclaman de mí algún tipo de conversión intelectual a esta pedagogía hermenéutico-analógica de lo cotidiano en el momento mismo en el que tome conciencia de que he de liberarme de mi dogmática filiación gadameriana” (p. 204), y como la pone en duda, quizá por su ultra-gadamerismo o post-gadamerismo que lo hace llevar al extremo su idea de la “energía del padecimiento” (p. 211-2) que lo impulsa a su correlativa pedagogía; entonces la nueva demanda a formularle es que abandone su extremo trágico, examine otras posibilidades, y se reconcilie con la esperanza, que en verdad no es tan mala como la concibe.

Simultáneamente nos dice que “antes de determinar los detalles del camino [que seguirá después de su conversión], habremos de reclamar a la extensión pedagógica de la hermenéutica analógica un esfuerzo de anámnesis para recuperar la conciencia del único y más poderoso de los vigos posibles” (p. 216-7), la mencionada “energía del padecimiento”, con lo cual estamos en un dilema si concebimos el asunto de acuerdo a la epistemología de fondo de Esteban Ortega –tan cercana a los extremos que parece univocista–, y adoptamos la epistemología analógica que intuye en algunos momentos, para aprovecharla en muchos sentidos, particularmente en su espíritu dialógico.

Esta posición quizá nos lleve a matizar la contundencia del autor español cuando escribe: “El pedagogo hermeneuta debe ser el investigador, el único que ofrezca fundamentos, en cada caso concreto, a su práctica docente. El espacio analógico ya está habilitado. El silencio metapedagógico, por tanto, ha de convertirse ahora en invitación” (p. 227-8), con lo cual los interesados en la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano debemos de guardar silencio, toda vez que, en la dinámica de las razones de Joaquín, estamos lejos de ser

hermenéutas pues ignoramos la fuerza del padecimiento, consecuentemente la experiencia hermenéutica, y separamos la teoría de la práctica, pecado mayor intolerable en el ámbito de la pedagogía de la tragedia.

No obstante, la memoria nos trae el recuerdo de Galileo, quien –según la conseja popular–, afirmó al término de su abjuración de la teoría copernicana, “y sin embargo, se mueve”; parafraseándolo al decir *y sin embargo, hablamos, escribimos, comunicamos*, y apoyándonos en la esperanza, retomamos otra afirmación de Joaquín Esteban Ortega, quien asevera:

“No nos parece que de los presupuestos antepuestos se pueda deducir la imposibilidad de pensar lo cotidiano. Probablemente nuestro trabajo no incluía una perspectiva tan concreta ya que sus intenciones desde el principio eran otras. Sin embargo, podemos decir que una vez que se nos aclare si la pedagogía de lo cotidiano está o no mediatizada por un ideal previo e impositivo de lo que sea la liberación humana, podremos dar el siguiente paso de su mano ya que la conexión sobre la sensibilidad pedagógica es clara” (p. 241).

§91 Este texto nos tiene que llevar a un contexto previo de referencia planteado por las tesis del autor analizado acerca de la “coimplicación Beuchot-Primero”.

Para Esteban Ortega esta situación es producto de la *filia*, es una situación peligrosa, y solo puede sostenerse de milagro; en tanto la hermenéutica analógica se funda en una “pretensión metafísica” mientras que “la pedagogía de lo cotidiano [es] de corte marcadamente dialéctico”, y en consecuencia son posiciones divergentes que deberían chocar antes que unirse; en tanto la hermenéutica analógica tiene una “proyección de sentido *a priori*” que se contradice “con las aspiraciones de emancipación que emanando de lo cotidiano quieren ceñirse sobre todo tipo de superestructura ideologizante y sometedora” (p. 218).

Estas tesis pueden recibir un extenso y complejo tratamiento analítico para buscar una respuesta puntual en la historia de la

crítica Ilustrada a la religión, no obstante, considerando razones de contexto y oportunidad, debemos limitar nuestra respuesta a unos pocos puntos.

En primer lugar hay que especificar la diferencia entre el pensamiento de Marx y el de los marxistas, situación a la cual me he referido en el primer capítulo de este libro¹⁸, y de donde tenemos que concluir que una es la filosofía de Marx y otra la de sus seguidores, quienes dejaron de conocer obras fundamentales del filósofo de Tréveris, y crearon una “metafísica” en el mal sentido del término: una especulación abstracta, imaginaria y fetichizada que distorsionó el pensamiento marxiano y llevó a la revolución de los productores asociados al fracaso que se iconiza con la caída del Muro de Berlín, como signo preclaro del fracaso de la revolución leninista.

En segundo lugar, e incluso siguiendo a Marx, quien criticó acre y reiteradamente a lo que hoy llamamos *religión institucional* –sintéticamente: el catolicismo de la Santa Sede, con su poder mundial–, podemos poseer una filosofía que pueda «“recurrir hasta la religión, si ésta se encuentra en la perspectiva de la emancipación humana, que hace *libre al ser humano*, y lo deja ser incluso, hasta religioso”»¹⁹, en tanto es erróneo pelearse con lo bueno, mientras tenemos que ser opositores de lo malo, perverso y anti-humano, como se desprende del pensamiento ético de Marx, que es tan desconocido, que todavía sigue permitiéndole escribir *a algunos*, de un supuesto “englobador materialismo dialéctico y económico de Marx”, ideología fetichizada que en verdad tiene que ser atribuida a los marxistas, que traicionaron a Marx tanto como los primeros cristianos institucionales traicionaron a Jesús de Nazareth.

En consecuencia, la *pedagogía de lo cotidiano* está alejada de cualquier “tipo de superestructura ideologizante y sometedora”, y mucho menos de “un ideal previo e impositivo de lo que sea la liberación humana”, en tanto tampoco es “una metafísica

¹⁸ Véase particularmente los apartados “La educación recibida por los participantes en la Primera Internacional”, y “La educación en la época de la Segunda Internacional”, §§ 27-30.

de lo cotidiano” que se le imponga a los profesionales de la educación y/o a los padres y madres de familia; sino que es una propuesta pedagógica que, en el punto acabado de referir –el carácter de la liberación humana–, y siguiendo detenida, cuidadosa y sistemáticamente a Karl Marx²⁰, perfila una deontología que hoy puedo llamar analógica, en tanto establece lineamientos mínimos de atención y acción (libertad, socialidad, conciencia, omnilateralidad y enriquecimiento), mas considera unos máximos que debemos atender proporcionalmente (la felicidad, el buen vivir –la productividad común, creciente y enriquecedora– y el derecho a la cultura de nuestros pueblos o naciones de pertenencia), para concebir y realizar una ética de lo cotidiano, también analógica y potente, que permita construir comunalistamente en la actividad de todos los días, los mínimos indicados, que serán condición de alcanzar los máximos perfilados.

¹⁹Cfr. mi *Contribución...I*, p. 162 (y en general el apartado “Las comunicaciones de los Anales *Franco-Alemanes – Sobre la cuestión Judía*”, del capítulo tres: “Los primeros textos de 1844”.

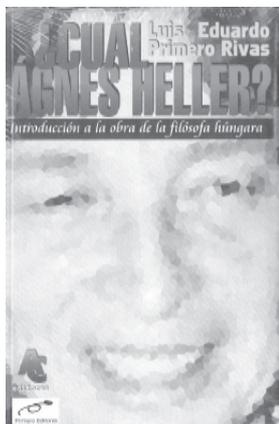
BIBLIOGRAFÍA GENERAL

§92

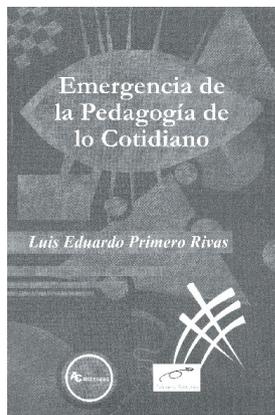
- 1 Abraham, Ada, *El mundo interior de los enseñantes*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1987.
- 2 Aubenque P., *La prudencia en Aristóteles*, Península, Barcelona, 1989.
- 3 Beuchot Mauricio, "La racionalidad analógico-simbólica como propuesta para la post-modernidad", *Revista Analogía filosófica*, Año XV, # 2, México D. F., julio-diciembre del 2001.
- 4 -----, *Sobre el realismo y la verdad en el camino a la analogicidad*, Publicaciones de la Universidad Pontificia de México (Subsidios Didácticos # 9), México, 1998.
- 5 -----, *Tratado de hermenéutica analógica-Hacia un nuevo modelo de interpretación*, co-edición UNAM (FFyL)- Ed. Ítaca, México, 2000 (segunda edición corregida y aumentada).
- 6 -----, ponencia "Más allá de la modernidad y posmodernidad en educación", Seminario Internacional *Hermenéutica y educación multicultural*, realizado en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional, México D. F., noviembre del año 2003.
- 7 -----, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, Editorial Ítaca, México, 1999.
- 8 -----, reseña al libro *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, en *Revista Analogía*, año 16, # 2, julio-diciembre del 2002, México D. F., ps. 193-195.
- 9 Conde Gaxiola, Napoleón, "Breve historia del movimiento de la hermenéutica analógica (1993-2003)", *Dianoia*, Vol. XLIX, # 52, México D. F., mayo, 2004, ps. 147-162.
- 10 Socorro Contreras Ramírez reseña del libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, en *Analogía*, Año 18, # 1, enero-junio 2004, ps. 175-184.
- 11 Chomsky, N. y Dieterich, H., *La sociedad global- Educación*,

- mercado y democracia*, Ed. Joaquín Mortiz (Col. Contrapuntos), México, 1995
- 12 Esteban Ortega, Joaquín, *Memoria, hermenéutica y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- 13 Gutmann, A., en «Introducción», en Ch Taylor, (ed.), *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento»*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.
- 14 Heller, Ágnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona, 1987.
- 15 Marx, Karl, *La sagrada familia y otros escritos de la primera época*, Ed. Grijalbo (Col. Ciencias económicas y sociales), México, (1958), 1967.
- 16 McLaren, Peter, *Multiculturalismo revolucionario – Pedagogías de la disensión para el nuevo milenio*, Ed. Siglo XXI (Educación), México, 1998 (1997) 307 ps.
- 17 Ornelas Huitrón, Ana, “La ignorancia construida”, *Memoria del Primer Encuentro Nacional “Representaciones e imaginarios en educación”*, México D. F., octubre del 2002.
- 18 -----, *El universo de la comunicación en la sociedad contemporánea*, Tesis Doctoral en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía, México, 2004.
- 19 Primero Rivas, Luis Eduardo, como Coordinador, “Definición y significado de una teoría pedagógica”, en *La necesidad de la pedagogía*, UPN Editor (Colección Archivos # 13), México, 2003, 291 ps. (ISBN 970-702-107-1), ps. 55-66.
- 20 -----, como Coordinador, *Usos de la hermenéutica analógica*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2004, 247 ps (ISBN 968-5554-09.9).
- 21 -----, *Contribución a la crítica de la razón ética II – El Pensamiento ético en Marx*, Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), México, 2003.
- 22 -----, *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, co-edición AC Editores - Primero Editores (Col. Construcción Humana), Cali (Colombia)- México, 1999, 192 ps. (ISBN 970-92466-0-7)

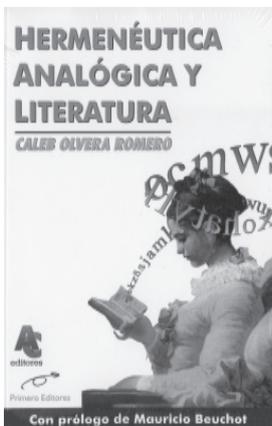
- 23 -----, *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores (Colección Construcción Humana), México, 2002, 166 ps. (ISBN 970-92466-7-4)
- 24 -----, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* (en co-autoría con Mauricio Beuchot), Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2003, 150 ps. ISBN: 968-5554-04-8.
- 25 Rowling Jeanne Kathleen (con el seudónimo de Newt Scamander), *Animales fantásticos y donde encontrarlos*, Ed. Salamandra, Barcelona, 2001.
- 26 Salcedo Aquino, A., *Hermenéutica analógica, pluralismo cultural y subjetividad*, México: Ed. Torres Asociados, Colección Hermenéutica, Analogía e Imagen, 2000.
- 27 Torres, Carlos Alberto, *Democracia, educación y multiculturalismo – Dilemas de la ciudadanía en un mundo global*, Ed. Siglo XXI (Educación), México, (1998) 2001.



¿Cuál Ágnes Heller?
Luis Eduardo Primero Rivas



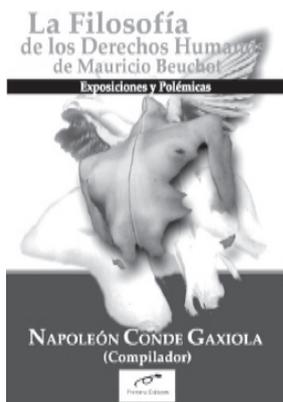
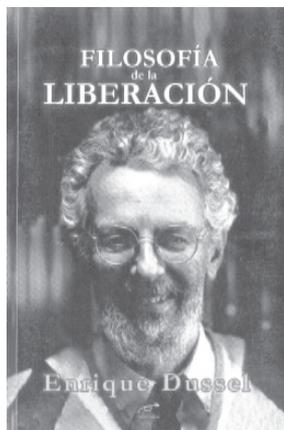
Emergencia de la Pedagogía
de lo Cotidiano
Luis Eduardo Primero Rivas

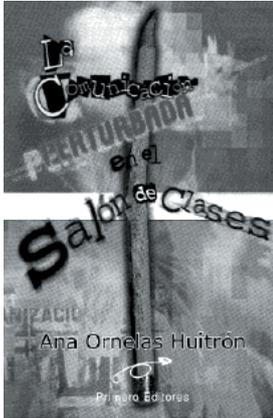


Filosofía de la Liberación
Enrique Dussel

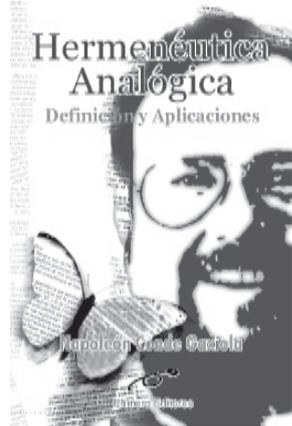
Hermenéutica Analógica
y Literatura
Caleb Olvera Romero

La Filosofía de los
Derechos Humanos
de Mauricio Beuchot
Napoleón Conde Gaxiola

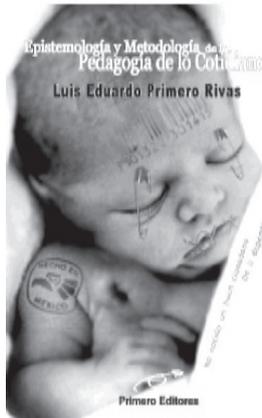




**La Comunicación Perturbada
en el Salón de Clases**
Ana Ornelas Huitrón



Hermenéutica Analógica
Definición y Aplicaciones
Napoleón Conde Gaxiola



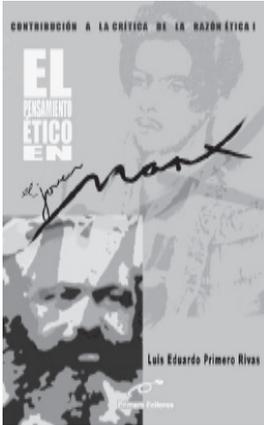
El otro lado del fragmento
Patricia Villegas



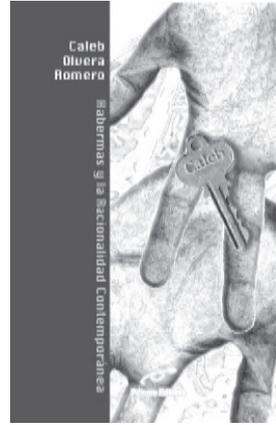
**Epistemología y Metodología
de la Pedagogía de lo Cotidiano**
Luis Eduardo Primero Rivas



**La Historiografía de
Mauricio Beuchot**
Sofía Reding Blase



Contribución a la crítica de la razón ética I
El pensamiento ético en el joven Marx
 Luis Eduardo Primo Rivas



Habermas y la Racionalidad Contemporánea
 Caleb Olvera Romero

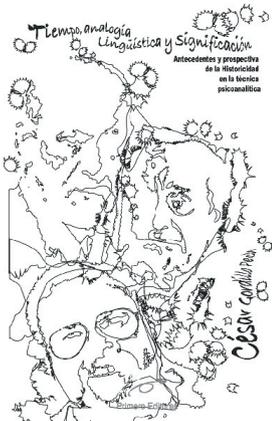


La Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano
 Mauricio Beuchot Puente
 Luis Eduardo Primo Rivas

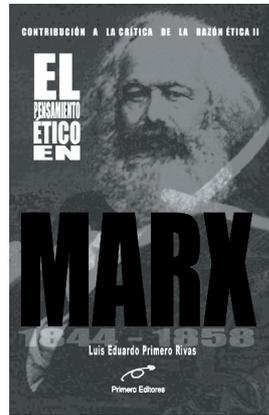
La Comunicación en la Familia
 Ana Ornelas
 Enrique Guinsberg

La Hermenéutica Analógica y el Mito
 Ricardo Mazón Fonseca





Tiempo, Analogía, Lingüística y Significación
César Gordillo Pech



Contribución a la crítica de la razón ética II
El pensamiento ético Marx
Luis Eduardo Primero Rivas

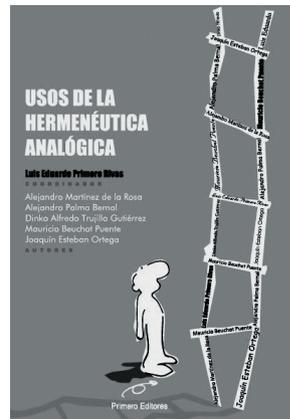


Primeras Aplicaciones de la Pedagogía de lo Cotidiano
José Luis Suárez Gallardo, Coordinador

Usos de la Hermenéutica Analógica
Luis Eduardo Primero Rivas



Hermenéutica Analógica, Humanismo e Historia
Napoleón Conde Gaxiola





**La Formación de Profesores
en servicio desde la Pedagogía
de lo Cotidiano -El Caso de la UPN-
Maribel Vargas Espinosa**



**Significados y Posibilidades de la
Hermenéutica Analógica
Memoria del Simposio homónimo en el
XIII Congreso de la Asociación Filosófica de México.
El saber filosófico
Luis Eduardo Primero Rivas
coordinador**

Este libro se terminó de imprimir
en los talleres gráficos de
Publicaciones Digitales S. A.
Chabacano No. 311 México D.F.
enero del 2005