

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Un enfoque hermenéutico de la educación como voluntad y praxis

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta:

Jaime A. Farías Díaz

Director de Tesis:

DR. Samuel Arriarán Cuéllar

Para Dolores, por todo lo vivido.

A mi madre.

A mi amigo y hermano de sangre, Alejandro.

Reconocimientos

Deseo expresar mi agradecimiento al Dr. Samuel Arriarán Cuéllar, por brindarme su asesoría estos últimos años, y por haberme enseñado en sus cursos y seminarios la necesidad de pensar para buscar nuevas herramientas de comprensión.

Al Dr. Arturo Álvarez Balandra, le agradezco el cuidado que tuvo en la revisión de este texto, ayudándome con ello, a ampliar y precisar mis propios puntos de vista sobre la educación como una actividad autorresponsable y ética en la interrelación educador-educando.

A la Dra. Leticia Rocha Herrera, le agradezco sus observaciones y sugerencias en la atenta lectura que hiciera de este trabajo, pero sobre todo por su ejemplo y espíritu siempre abierto al diálogo.

A la Dra. Elizabeth Hernández Alvídrez, por su apoyo permanente y comprensión a nuestro trabajo. Asimismo, a la Dra. Gabriela Czarny Krischkautzky al Mtro. Leobardo Rendón García, que tuvieron a bien revisar la primera versión de este trabajo: he tenido muy en cuenta sus observaciones y críticas.

A mi esposa Dolores, por alentarme y enseñarme, sin juegos conceptuales, a vivir las situaciones con un poco más de confianza en la aventura de la práctica de la vida y a temerle menos a los cambios.

Índice

	Página
INTRODUCCIÓN.....	5
Capítulo 1	
Educación, globalización y multiculturalismo en México.....	17
1.1) La educación al servicio de los intereses de los colonizadores.....	18
1.2) Neoliberalismo y globalización: <i>ser competitivos o desaparece</i>	21
1.3) Identidad, diversidad cultural y multiculturalismo.....	26
1.4) El <i>ethos</i> barroco como volición y expresión cultural de una época.....	35
1.5) ¿Por qué el barroco ahora?	41
Capítulo 2	
La voluntad en el <i>ethos</i> barroco.....	47
2.1) Sobre la <i>definición de la cultura</i> de Bolívar Echeverría.....	49
2.2) Voluntad de forma.....	54
2.3) Crítica del concepto de <i>ethos</i> barroco de Bolívar Echeverría.....	58
2.4) Conclusión provisional.....	66
Capítulo 3	
Voluntad y praxis.....	69
3.1) Natalidad: posibilidad de empezar algo nuevo en la educación.....	72
3.2) Voluntad y acción.....	76
3.3) Noción de praxis y sus diferentes clases.....	81
3.3.1) Praxis creadora.....	84
3.3.2) Praxis reiterativa o imitativa	85

3.3.3) Praxis reflexiva y praxis espontánea.....	86
3.3.4) Funciones de la praxis.....	87
3.4) El lugar de la ética en la praxis.....	89

Capítulo 4

Hermenéutica y educación.....	93
4.1) Frente al paradigma educativo positivista.....	95
4.2) La hermenéutica como comprensión de textos (Hans-Georg Gadamer).....	99
4.2.1) <i>Formación</i>	102
4.2.2) <i>Lenguaje</i>	104
4.2.3) <i>Tradición</i>	107
4.2.4) <i>Texto</i>	108
4.2.5) <i>Fusión de horizontes</i>	110
4.2.6) <i>Prejuicio</i>	112
4.3) El concepto de <i>aplicación</i> en la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer	113
Conclusiones.....	119
Bibliografía.....	130

Viajar con ilusión es mejor que llegar.

Stevenson R.L.

¿Y cómo saben las raíces
que deben subir a la luz?

Neruda, P. *Libro de las preguntas*

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema y justificación

Educación es un término que encierra varios significados. Es necesario, por lo tanto, que intentemos siempre aclarar el sentido o significado que estemos proponiendo cuando mencionamos o debatimos temas sobre la educación. No menos cierto es que, un componente imprescindible en toda concepción, planeación y desarrollo educativo, tiene que ver con la manera como se concibe al hombre, así como de entender las relaciones entre el contexto histórico-político-social, la enseñanza, el aprendizaje y el ámbito escolar.

Una cuestión importante es cómo buscar y encontrar consistencia entre teoría y práctica en la construcción de ideales educativos para la formación de sujetos (éticos), cuyos valores, actitudes y conocimientos (adquiridos mediante el aprendizaje y la enseñanza) amplíen la posibilidad de realizar una vida buena, democrática, basada en la dignidad, la justicia y el respeto.

La tarea que me propongo realizar parte de un problema del presente: Los sujetos educativos en nuestro país están profundamente inmersos en un mundo simbólico (*ethos* histórico) que en muchos casos los reduce a meros reproductores de los esquemas sociales de vida impuestos por el discurso de las élites dominantes que controlan el *poder* del Estado, la economía y los medios de comunicación; convirtiéndolos en sujetos pasivos y acrílicos de su propio contexto histórico-social.¹

Ante los embates de las políticas educativas –en un constante proceso de globalización– para la adaptación heterónoma de los individuos a las pautas

¹ En relación a las estrategias de control y formación social de dominación en una época determinada, Michel Foucault comenta: “El poder clasifica a los individuos, los jerarquiza, los designa y les impone una *identidad* (como concepción verdadera de sí) en la que deben reconocerse y ser reconocidos. Así el poder transforma a los individuos en sujetos (entendiendo esto en su doble acepción): sujeto sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o conocimiento de sí mismo” (1996:87).

dominantes que establecen las fuerzas empresariales y que el Estado trata de legitimar en nombre de la realización de ciertos valores como: “calidad”, “eficiencia”, “productividad”, “excelencia”; ¿es posible crear las condiciones, las mediaciones teóricas y prácticas, los conocimientos para el desarrollo de la formación en la responsabilidad crítica y social de los educandos en el actual *ethos histórico* de nuestra época? Es decir, frente a la uniformización en los esquemas sociales de vida impulsados por la globalización, y ante la existencia de una multiplicidad de objetivos humanos y de valores presentes en enfrentamientos ideológicos y culturales: ¿podemos desde proyectos educativos diferentes contribuir en la creación de nuevos significados políticos, culturales y sociales? En un mundo tan centrado en el consumo, la competencia y las ganancias ¿se pueden construir respuestas viables desde la educación para la transformación y emancipación personal y colectiva?, ¿cuál es la función fundamental de la voluntad en el proceso formativo de las personas en la educación escolar? ¿Qué papel desempeña la facultad de la voluntad y la actividad de la praxis² para intentar resolver algunos de los problemas que nos plantea el carácter polisémico del término educación en materia de derechos humanos, justicia social, diversidad cultural, etcétera?

Asumimos que el problema puede entonces plantearse de la siguiente manera: En un mundo práctico-utilitario donde el proyecto modernizador integra, bajo una dirección articulada, los procesos sociales, políticos, económicos y culturales: pueden los educandos emerger del mundo simbólico que les es impuesto, mediante una *praxis educativa* (un proceso educativo que los guie a preferir y realizar valores y así los transforme a sí mismos y a su realidad) que les confiera otros significados y criterios de valoración.

² “La filosofía práctica no consiste en la aplicación de la teoría a la práctica, tal como lo llevamos a diario a cabo de la forma más natural en el ámbito de los quehaceres prácticos, sino que surge de la experiencia de la práctica misma gracias a lo que en ella hay de razón y de razonable. Y es que “praxis” no significa actuar según determinadas reglas o aplicar conocimientos, sino que se refiere a la situacionalidad más original del ser humano en su entorno natural y social” (Gadamer, 2001:183).

El hilo conductor de la tesis que intento sostener parte de la concepción de la educación como proceso de carácter formativo en el que los sujetos educativos (alumnos y maestros) participen de manera intencional, reflexiva y crítica en la construcción y desarrollo de nuevos significados culturales, políticos y sociales; ante la adecuación estratégica de la educación al lucro, la manipulación, instrumentalización y cosificación del ser humano. Para ello planteamos la primacía de la voluntad como postulado axiológico en la función de la praxis educativa, cuya actividad específica es pensar, elegir y llevar a cabo acciones (proyectos) tendientes a realizar valores que orienten nuestras vidas y eleven nuestra condición de seres humanos. Este análisis nos conducirá a identificar algunos conceptos claves (“formación”, “voluntad”, “cultura”, “ética”, “praxis”) con los cuales orientar el curso de esta investigación.

La justificación de este proyecto se basa principalmente en advertir que, frente a un sistema educativo alienado a la instrumentalización y la mercantilización de una educación planificada por la “lógica del capital” (y su correspondiente racionalidad), habría que replantearnos el significado del *bien* social de la educación en México en nuestro contexto histórico con el fin de comprender e interpretar contenidos, principios y funciones tanto en lo teórico como en lo práctico. Pero, además, el asumir que la formación docente no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o pura transmisión y adiestramiento en disciplinas específicas, sino más bien, un proceso de transformación de sí mismo vinculado a los saberes incorporados a la práctica educativa en compromiso con sus alumnos. En este sentido, el docente debe definir para sí –y para sus alumnos– su posición frente al contexto histórico-cultural en el cual se circunscribe su praxis como educador. Como lo ha señalado Xavier Besalú, en relación a la misión de la educación en las sociedades actuales:

[...] la misión deberá consistir en ayudarles en que participen activamente en la elaboración de un nuevo marco cultural que rompa las fronteras de su propia cultura particular para construir con los demás miembros de la comunidad un mundo nuevo donde la vida tenga sentido y los problemas de la existencia encuentren vías de solución (2002:53).

Del mismo modo que intentamos enseñarles a nuestros alumnos cómo hacer inteligible lo que se ofrece a sus sentidos y cómo comprender el significado de la realidad, debemos trabajar en la formación del criterio³ y de la voluntad en los educandos, ya que en esta última se constituye el *querer* y *poder* llevar a cabo acciones tendientes a elevar los *bienes* que orientan nuestras vidas y nuestra condición de seres humanos.

Pero, ¿cómo conferirle otros significados y criterios de valor al mundo a partir de un proceso formativo con el cual transformar gradualmente la realidad? ¿Es posible que en la facultad humana de la voluntad puedan configurarse nuevos proyectos para la socialización y el cultivo de conocimientos y saberes? De acuerdo a los estudios realizados por Hannah Arendt acerca de la voluntad:

“El propósito de la creación del hombre es hacer posible un *comienzo* [...] La capacidad misma de comenzar se enraiza en la *natalidad*, y en modo alguno en la creatividad; no se trata de un don, sino del hecho de que los seres humanos, los nuevos hombres, aparecen una y otra vez en el mundo en virtud de su nacimiento” (2002:450).

En esto radica gran parte de mi justificación: pues considero que desde la primacía de la voluntad y la praxis educativa hay posibilidades de hacernos constructores de lo nuevo, de comenzar en la acción particular y colectiva cotidiana una vía de construcción educativa que, considerando las condiciones contextuales específicas de nuestro país, contribuya a comprender, reevaluar y transformar gradualmente el trabajo cotidiano en la escuela (y a nosotros mismos dentro de ella) como un espacio para pensar e interactuar, y no como un lugar donde se reproducen modelos previamente establecidos por la racionalidad y planificación empresarial.

³ “El criterio es el asiento del juicio, pues en el juicio se critica, esto es, se discierne, y ello con algún criterio [...] El criterio es el conjunto de principios, valores y presupuestos generales (o creencias) con los que ejercemos nuestros juicios. Aun cuando en el juicio deba haber innovación, creatividad, ello se da al trasluz de la recepción de ese criterio dado por la tradición. Es decir, la tradición es el apoyo que debe ser superado. Pero primero debe ser, de algún modo y en alguna medida suficiente, recibido, asimilado para ser criticado (Beuchot, 2009:60).

Supuestos y objetivos

La educación debe de comunicar necesariamente un sentido, un por qué y un para qué. Sin pretensiones de dar respuestas acabadas, sino más bien, con el propósito de dejar al descubierto el proceso reflexivo de esta investigación, pretendo elaborar un examen crítico de los fines educativos impuestos por la racionalidad instrumentalista en la educación, que impactan de manera significativa nuestras formas de vida. Análisis que incluye la intencionalidad de los criterios de control y dominación del pensamiento ideológico modernizador.⁴

Por lo anterior, busco otras perspectivas desde las cuales poder postular criterios alternativos que, partiendo de nuestro propio contexto histórico, puedan servir como referentes en materia educativa, es decir, dejar abierta la cuestionabilidad de las costumbres, valores, conocimientos, hábitos, creencias y comportamientos que la educación reproduce con lo ya establecido. Lo que deseo enfatizar es que, tanto la transmisión, la socialización y el cultivo de los conocimientos y saberes; así como las creencias, valores, costumbres y comportamientos, deben estar acompañados del análisis crítico de la información y la formación recibidas que la educación transmite.

Tomando como base los antecedentes, ambientes y predisposiciones en los que se inscriben tanto los actores sociales y, algunos de los parámetros designados por las teorías del proyecto modernizador para la educación actualmente; pretendo cuestionar su concepción ética y sistema de valores en la enculturación y socialización que promueven. Intentando con ello el examen y comprensión de una realidad presente en la esfera educativa de nuestra vida

⁴ “El actual `neoliberalismo´ proclama las virtudes de un `mini-Estado´ a favor de la autonomía individual, y tiene que frenar los programas sociales que protegen la autonomía real de la mayoría. En todos los casos, el grupo dominante tiene que manejar dos discursos: el que postula un proyecto conforme al interés general y el que responde a las necesidades del poder. El pensamiento ideológico pretende conciliar esos dos lenguajes. Responde a la necesidad de ocultar la contradicción entre las prácticas del poder y los principios éticos que podrían legitimarlo” (Villoro, 2006:194).

cotidiana, que, al mismo tiempo, me permita buscar y profundizar en los conocimientos de otros investigadores sobre el tema, con lo cual poder elaborar una propuesta viable para preparar a las nuevas generaciones ante la presente crisis civilizatoria, cuyos efectos podemos advertir en todo el mundo: delincuencia, drogadicción, hambrunas, guerras, racismo, desastres ecológicos, violación de derechos humanos, fraudes electorales, degradación y corrupción para hacer política; y la lista continua. Como ha señalado Samuel Arriarán: “[...] la investigación educativa también tendrá que enfrentarse a estas cuestiones (sobre todo si queremos salir de la grave crisis en que nos hallamos). Quizá, dicha crisis se debe a la imitación de fórmulas positivistas, deterministas, empiricistas. ¿Por qué no entonces intentar y retomar planteamientos surgidos dentro (y no fuera) de América Latina?” (2009:181).

La investigación que aquí presento responde al interés de explicar y comprender, hasta donde me sea posible, la relación entre educación, voluntad y praxis, y su posible consideración teórica y práctica en algunas temáticas del multiculturalismo.⁵

Los contextos y desafíos presentes exigen de la educación una perspectiva acorde con los nuevos tiempos, de enfoques diferentes dentro de la propia formación ética, política, científica, técnica, estética de los estudiantes; mediante la reconstrucción histórica consciente de nuestra cultura experiencial, más allá de una concepción funcionalista de la educación instituida como forma de control social. Algunas de las respuestas pueden encontrarse en la construcción dialógica de la educación, atendiendo las alternativas o conflictos axiológicos presentes en

⁵Creo conveniente señalar desde ahora, que entiendo el multiculturalismo **no** como una ideología excluyente que promueve las diferencias étnicas y culturales como justificación de discriminación, sino como un ideal en proyección que afronta el reto de creer y valorar la diversidad y el cambio; en torno a la necesidad del reconocimiento y los derechos de los grupos e individuos para la construcción de sus identidades ante la homogeneización cultural. Como ha afirmado Charles Taylor, ante el concepto del multiculturalismo: “[...]debemos observar lo que *hacemos* cuando teorizamos; al hacerlo constatamos que las teorías cumplen algo más que objetivos descriptivos y explicativos, pues también sirven para definirnos a nosotros mismos, y que esa autodefinición da forma a la práctica...” (2005:199).

las ideas y formas de comportamiento (en la teoría y práctica educativa), que les ofrece la sociedad en su organización actual a los docentes y estudiantes.⁶

La hipótesis correspondiente para establecer una respuesta tentativa al problema de la adecuación de los sujetos a la lógica del capital en su estructura económica, política y cultural particular durante los años de educación formal –en el contexto de la globalización y la diversidad cultural, así como de la adaptación de los contenidos y de los fines educativos a la lógica de la productividad y competitividad, con su correspondiente visión tecnocrático-instrumental y mundo simbólico al servicio de las exigencias del mercado–, puede ser enunciada de la siguiente manera: La educación es un bien social orientado al desarrollo de la capacidad cognitiva, pero también moral y volitiva de los educandos; de sus capacidades críticas y creativas para la acción y transformación de sí mismos y de su entorno. Para ello, es imprescindible que, mediante el propio proceso de una praxis educativa se consiga potenciar en la constante acción escolar (un conjunto de búsquedas, prácticas y experiencias) la transformación del sujeto⁷ constituido para reconocer su condición humana y, al mismo tiempo, despertar un interés emancipatorio en la autocreación de su vocación y destino, donde el componente ético esté integrado a los contenidos propios, metas, valores y hábitos de cada individuo, a fin de renovar en la práctica cotidiana el sentido social del carácter y

⁶ “El mundo histórico y cultural debe ser abordado como una realidad creada y susceptible de transformación que, a semejanza de los seres humanos, pasa por un proceso constante de reformulación y construcción a través del esfuerzo humano, de acuerdo con representaciones ideológicas de la realidad [...] los educandos requieren aprender a establecer conexiones, de forma activa, entre sus propias existencias, las situaciones vividas y la formación de la realidad que ha acontecido hasta el presente [...] los educandos necesitan comenzar a comprender que los mitos presentes en los discursos dominantes son precisamente los que oprimen y marginan, pero que pueden ser trascendidos por medio de la acción transformadora” (McLaren, 2004: 156-157).

⁷ Michel Foucault elaboró un análisis histórico acerca del problema de las relaciones entre el “sujeto” y la “verdad”. En éste análisis Foucault señala que: “[...] es preciso que el sujeto se modifique, se transforme, se desplace, se convierta, en cierta medida y hasta cierto punto, en distinto de sí mismo para tener derecho a[] acceso a la verdad. [...] no puede haber verdad sin una conversión o una transformación del sujeto” (2000:33-34).

la voluntad del educando,⁸ que le permita establecer una relación consciente con el mundo objetivo y subjetivo dentro de su comunidad histórica ante la necesidad de atender el hambre, la miseria, la violencia, los problemas de salud, del deterioro ambiental, la participación ciudadana en la construcción democrática, la justicia social, la distribución de la riqueza, etcétera, que urge tanto atender en nuestro país.

Carácter metodológico y estructura del trabajo

Ante el carácter polisémico en los posibles significados del término *educación*, me interesa comprender la trama del proceso educativo en México, asumiendo una perspectiva interpretativa-hermenéutica en el contexto histórico del presente. En este sentido es preciso recordar que la educación es un concepto temático, que puede ser considerado desde diferentes enfoques, pero siempre en función de nuevas relaciones y posibilidades entre lo cambiante y lo permanente. Es decir, cuando hablamos de educación no siempre las culturas o las instituciones (en determinados contextos históricos y políticos) se refieren a lo mismo, ya que el término bien puede encerrar varios significados.

Dicha perspectiva, cuestiona el mero *cognoscitivismo* y *cientificismo* para fundamentar la realización del proceso de transmisión y reproducción del conocimiento en la configuración de las tareas educativo-escolares. De ahí que nuestro interés se centre en reflexionar sobre el concepto de voluntad en Hannah

⁸ Quiero referirme no al sujeto centrado en sí mismo, sino al particular descentrado que nos sugiere Teresa Yurén desde tres puntos de vista: *psicológico, epistémico y ético-político*: “El descentramiento psicológico consiste en un yo que sale de su centro y se historiza. El sujeto no es algo dado ni el producto de una evolución; emerge de un movimiento originario que surge del deseo y se revela en la palabra que, atrapada en el lenguaje, sitúa lo imaginario (lo transforma en proyecto) y formula lo real determinado su significación y su sentido [...] El descentramiento epistémico se produce cuando la persona toma distancia respecto de sus propios puntos de vista en aras de una forma de subjetividad; este descentramiento permite al sujeto lograr los aprendizajes que favorecen su desarrollo cognitivo y actitudinal. El descentramiento ético-político es el resultado de que el particular establezca una relación consciente con la generecidad y, por tanto, se proponga a la humanidad como fin último de sus acciones” (1995:309).

Arendt y la “filosofía de la praxis” de Adolfo Sánchez Vázquez. Consideramos que el análisis e interpretación de las ideas de estos investigadores presentarán elementos de gran utilidad para fundamentar el tema que nos ocupa.

Para Hannah Arendt la voluntad como acción puede adecuarse a los procesos educativos rescatando la integridad humana. Es decir, intervenir en la educación con la finalidad de desarrollar en los sujetos conciencia autónoma, crítica y autorresponsable; para decidir y actuar por sí mismos en defensa de sus derechos, libertades e ideas en los que se inscribe su identidad. Uno de los principales objetivos de del pensamiento de Arendt que guían nuestra investigación es que la acción educativa se acerca al sentido aristotélico de la praxis como acto que tiene su fin en sí mismo, independientemente de su utilidad. “La actividad educativa se plasma en obras, pero ese no debe ser su objetivo último, sino la condición de posibilitar para algo más decisivo que es la disposición a construir y revolucionar el mundo común (Arendt, 1996:149). En este punto, el horizonte conceptual arendtiano de la praxis genera una crítica del utilitarismo en la modernización y de su permanente afán de instrumentalización y mercantilización de la educación.

De las interpretaciones de Adolfo Sánchez Vázquez y de sus estudios sobre Marx, retomo la crítica de que “[...] los educadores también deben ser educados” (Marx, 1985:226), ya que es el propio ser humano el que puede transformar tanto las circunstancias como a sí mismo:

[...] el cambio de las circunstancias no puede separarse del cambio del hombre, de la misma manera que los cambios que se operan en él –al elevar su conciencia– no pueden separarse del cambio de las circunstancias. Pero esta unidad entre circunstancias y actividad humana, o entre transformación de las primeras y autotransformación del hombre, sólo se opera *en y por* la práctica revolucionaria (Sánchez, Vázquez, 1980:263).

Me interesa, por lo tanto, el rescate del verdadero sentido de la praxis que nos propone Sánchez Vázquez en relación a su función crítica de la realidad; pero también como autocrítica que obliga a ver la praxis como proceso abierto de fines

y fundamentación racional, partiendo de la superación de la “conciencia ordinaria” como ausencia de pensamiento y conformidad irreflexiva en las prácticas educativas.

Mediante la perspectiva de estos filósofos y con una intención reflexiva, analítica y crítica se intentará construir la posible relación de la voluntad y la praxis en la actividad ética educativa. En el propio proceso hermenéutico de la comprensión⁹ de los textos que abordaremos se irán marcando las pautas (conceptos, proposiciones y significados) respecto a la fundamentación y argumentación de una propuesta con miras a provocar la reflexión –si no es que la voluntad– de los sujetos educativos que se forman.

El recurso hermenéutico al que me apegó, con algunas variantes, corresponde a la perspectiva hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer; en relación a las ideas y principios de la *comprensión, interpretación y aplicación* hermenéutica para abordar el sentido de la educación como voluntad y praxis. Las razones de validez que nos propone Gadamer pueden ser contextualizadas respecto a situaciones concretas de nuestra actividad educativa (situación hermenéutica). Conceptos como “formación”, “lenguaje”, “tradición”, “texto”, “fusión de horizontes”, “prejuicio”, “diálogo”, pueden ser utilizados para repensar y comprender el significado de nuestras prácticas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En el primer capítulo se expone el antecedente en nuestro país del proceso educativo colonizador europeo, por el cual la enseñanza adquirió una función estratégica dominante en la Conquista. Este hecho supone un reconocimiento implícito del contexto histórico donde el proyecto educativo de la modernidad fue introducido en las formas de conciencia y grupos sociales en el mundo novohispano del siglo XVI. Pasaré entonces a exponer algunas de las ideas y

⁹ “La comprensión debe contener un elemento ajeno a la explicación de los fenómenos naturales: el rescate del propósito, de la intención, de la singular configuración de los pensamientos y los sentimientos que preceden al fenómeno social y sólo alcanzan su manifestación, imperfecta e incompleta, en las evidencias de las consecuencias de la acción” (Bauman, 2002a:11).

principales componentes del neoliberalismo y la globalización, en cuyo discurso se promueve adecuar los procesos de formación y sus correspondientes programas educativos a las demandas del mercado y la producción; pretendiendo así, homogeneizar las culturas. Aquí, me referiré al multiculturalismo como el fenómeno opuesto a las tendencias hegemónicas de la globalización, como expresión de una lucha por la necesidad de la construcción y el reconocimiento de las identidades en la diversidad. Y esto último, nos llevará a un primer acercamiento en el que se plantea “otras formas de ser” en la modernidad basadas en el *ethos* barroco, como una realidad cultural, histórica y social que puede ser llevada a la escuela como reconocimiento de la pluralidad.

En el capítulo segundo, se expone la interpretación de la cultura y del *ethos* barroco en las obras de Bolívar Echeverría, así como de algunas de las ideas de Samuel Arriarán respecto al replanteamiento del *ethos* barroco con los procesos actuales de la globalización y la posmodernidad, rescatándolo en la acción educativa como racionalidad ética y política comprometida con la transformación social. Aquí, se prestará atención a la idea de “voluntad de forma” como elección o deliberación presente en la expresión barroca (no sólo como estilo artístico), sino como forma de vida y de comportamiento para la construcción de la identidad, con lo cual los sujetos confieren otros valores y significación al mundo.

En el tercer capítulo se plantea la función y relación de la teoría y la práctica para comprender y transformar el curso usual de la vida cotidiana desde la intervención profesional del docente. En este capítulo, determinamos el significado de los conceptos “voluntad” y “praxis”, así como la argumentación de que el paso de la voluntad a la realidad a transformar requiere de la mediación de la praxis. Por ello, intentaré articular los conceptos de voluntad y praxis, y su relación con la educación como un proceso intencional, reflexivo y crítico en el que se constituye el sujeto a partir de las propias prácticas socio-culturales. Las concepciones de Hannah Arendt y de Adolfo Sánchez Vázquez sobre la voluntad y la praxis respectivamente, revelarán los supuestos de la acción educativa como un proceso de formación de conciencia autónoma, crítica y autorresponsable.

En el capítulo cuarto se exponen algunas de las implicaciones del positivismo en el sentido social de la educación en su intento por intentar explicar y dominar la realidad y a la sociedad en sí. Haciendo del maestro un mero técnico conductual, limitándolo a rendir cuentas de los programas que se le confieren. De ahí nuestro interés por el enfoque hermenéutico de Hans-Georg Gadamer y sus conceptos de *comprensión*, *interpretación* y *aplicación* en la experiencia formativa del maestro sobre sus propias prácticas y la formación del estudiante.

Capítulo 1

Educación, globalización y multiculturalismo en México

De qué lugar una sociedad extrae la sustancia de su inteligencia y de su imaginación.

Michel de Certeau

Los mundos nuevos deben ser vividos antes de ser explicados.

Alejo Carpentier

A lo largo del desarrollo histórico de las sociedades se ha preparado a las generaciones jóvenes para su desempeño en la vida activa, según las concepciones sobre el papel que el individuo debe desempeñar en la vida colectiva; de acuerdo con los bienes y valores sustentados histórica y culturalmente por cada sociedad. Podemos afirmar que todo proceso de enseñanza-aprendizaje es un acto de interacción social, en el que se adquieren y comunican conocimientos, saberes y destrezas orientados a transmitir la cultura, o elementos de ella.

Si tomamos en cuenta que el mundo en el que vive el hombre, es un universo cultural, en donde se entrelazan el lenguaje, la ciencia, el arte, la religión, etc., que, al mismo tiempo son el resultado de conocimientos, saberes, y destrezas de la actividad humana; y establecemos que una de las características que nos diferencian del resto de los seres vivos y nos hace plenamente humanos son los procesos de enculturación: la educación es cultivo de esos conocimientos, saberes y destrezas. Desde esta perspectiva, la educación se vincula con lo ya establecido; con las costumbres y los valores que predominan en determinada forma cultural, mediante un proceso de recreación y estabilización de las propias creencias, hábitos y comportamientos del grupo humano en el que se vive. Pero también, **la educación es movimiento, posibilidad de libertad** que los sujetos pueden darse a través de la renovación del mundo cultural. De esto último trataré a continuación.

Para abordar el tema de la educación en el contexto del neoliberalismo y la globalización, así como del multiculturalismo y el valor de la diversidad cultural en la construcción de la identidad, comenzaré por desarrollar –en líneas generales– el antecedente en nuestro país del proceso educativo colonizador europeo. Pasaré después a exponer algunas de las ideas y principales componentes del neoliberalismo y la globalización a fin de provocar una reflexión crítica de la modernidad, para finalmente, vincular la experiencia socio-cultural en nuestro país del *ethos barroco* como herramienta conceptual aplicable en la práctica educativa.

1.1. La educación al servicio de los intereses de los colonizadores

La razón de este apartado es recordar y tomar en cuenta el contexto de origen en que se planeó y se llevó a la práctica la tarea educadora del proceso colonizador en nuestro país, época en que la explotación despiadada, las matanzas y las epidemias diezmaron a la población indígena,¹⁰ y en cuyo espacio histórico y geográfico se establece por la fuerza, apoyada de la iglesia, sistemas de enseñanza impuestos de acuerdo a la concepción de los colonizadores. En realidad no podría ser de otra manera puesto que la finalidad de la educación europea en las colonias tenía que favorecer los intereses del grupo dominante. Ahora bien, la consolidación de las conquistas dependía en gran parte de la capacidad de asimilación de los pueblos sometidos, y para ello había que sustituir algunos elementos culturales de los pueblos conquistados por nuevos esquemas y formas de vida, lo cual representaba una tarea eminentemente educadora.

Los poderes políticos y eclesiásticos fueron quienes marcaron las pautas de *qué* y *cómo* debía aprenderse, mediante el uso excesivo de disciplinas que generaban represión y sumisión ante las exigencias de los trabajos forzados que el orden colonial requería. Lo cierto es que la enseñanza que se pretendió dar a

¹⁰ Son varias las investigaciones modernas sobre el derrumbe de de las sociedades indígenas y de muertes en el proceso de la Conquista. Entre ellas Richard Konetzke ha señalado que: “[...] en México perecieron, entre 1519 y 1532, unos ocho millones de indios, y en 1568 de los 25 millones originarios no restaban más de tres millones” (1981:34).

los indígenas por parte de los primeros misioneros (franciscanos, dominicos, agustinos, y más tarde los jesuitas) tenía una significación mucho más profunda que la simple instrucción del catecismo. Las acciones educativas trataron de modificar radicalmente las costumbres y la vida comunitaria mediante la conversión o transformación de la propia conciencia individual. Al respecto resulta interesante reflexionar sobre el siguiente texto:

Para la enseñanza del catecismo se dividieron a los niños en dos categorías: la “gente baja” y los hijos de los “principales”. Éstos últimos recibían una educación religiosa especial. Así, los hijos de los “principales” llegaron a convertirse en un medio eficaz para la promoción del apostolado, y fueron al mismo tiempo un poderoso instrumento para destruir, desde dentro, la religión de sus padres y en general las tradiciones culturales de sus antepasados. En cuadrillas de 10 y 20, esos muchachos se dedicaban, ante sus dolidos y espantados padres, a destruir templos y figuras de dioses indígenas, además de aprehender a sus compatriotas “infieles” que continuaban practicando la antigua religión (Gonzalbo, 1985:47-48).

De lo anterior se deduce que la enseñanza tenía como finalidad, por una parte, la formación de una *elite* indígena como intermediaria del cambio de estructuras sociales, y por otra parte, un proceso de aculturación para impartir al resto de la población indígena hábitos de disciplina y de organización para el trabajo requerido principalmente por los intereses comerciales metropolitanos. Si bien es cierto que durante el siglo XVI se experimentaron y proyectaron nuevos métodos educativos¹¹ adaptados a las necesidades locales, las políticas económicas de España establecieron otras prioridades para las directrices educativas, de modo que los indicios de originalidad y renovación humanista en las prácticas educativas

¹¹ “A la vez que la lengua, los neófitos enseñaron a sus evangelizadores muchas habilidades que se aplicarían a la enseñanza. Mostraron su afición por la música y la danza y no faltaron frailes que pusieron ritmo y melodía a las oraciones y textos de la doctrina cristiana. Explicaron su sistema de escritura jeroglífica y la forma en que acostumbraban interpretarla, y nuevamente se aplicaron los evangelizadores a la tarea de dibujar el catecismo en imágenes. [...] La relativa libertad de los primeros años, la improvisación en los métodos y la originalidad en las soluciones, respondían al impulso del espíritu humanista y a la escasa reglamentación de una incipiente organización colonial. Para los últimos años del siglo XVI las circunstancias evolucionaron en Europa y América y con ellas cambió el panorama educativo” (Gonzalbo, 1985:17-18).

en el mundo novohispano del siglo XVI, de parte de los evangelizadores, se convirtieron en mecanismo de conservación de prejuicios y privilegios. La utopía de un orden diferente para la europeización de América mediante la religiosidad fue derrotada por el proyecto de los explotadores. Elección civilizatoria donde, como menciona Bolívar Echeverría: “[...] el poder del dinero supo mover montañas aún más grandes que las que mueve la fe, [...] y en donde se decidió que la modernidad no iría a ser una modernidad de otro tipo, sino sólo la modernidad capitalista que conocemos” (2006:223).

En otras palabras, desde fines del siglo XVI la enseñanza adquirió una función estratégica dominante en nuestro país, cuyos criterios, discursos, prácticas y mecanismos educativos perdurarían durante más de doscientos años.

Para algunos filósofos, en América Latina la lógica de la imposición de la razón instrumental es idéntica, ya que sufrimos también la colonización de nuestro “mundo de vida” a partir de las normas de racionalización económica universal con el consiguiente vaciamiento y subordinación a las condiciones epistemológicas de la constitución del sujeto trascendental moderno, o sea al moderno sujeto de la dominación. Esto significa que la destrucción no es solamente resultado de adelantos técnicos, de una industrialización implantada violentamente sino que partió al mismo tiempo de un principio interior de universalidad formulado históricamente, antes de constituirse en una fuerza política económica y militar, como un concepto de salvación universal (Arriarán, 1997.197).

Es necesario señalar aquí que en la actualidad hay igualmente un discurso, ahora bajo el nombre de “globalización” como sinónimo de progreso civilizatorio, impulsado por los Estados, las clases dirigentes empresariales y organismos internacionales que, inspirados en argumentos como la libertad, la democracia, y el respeto al derecho y las iniciativas de los individuos legitiman las “reglas” que gobiernen a todos. Fenómeno que a la vez ha contribuido a la resistencia de movimientos sociales y culturales, que intentan reivindicar sus derechos humanos y civiles frente a los grupos que ostentan el poder político y económico.

A continuación haremos un paréntesis entre el siglo XVI (siglo de la Conquista) y el siglo del mestizaje (siglo XVII), con la intención de desarrollar con más detalle algunos de los principales componentes de la “globalización”, que impulsada y favorecida por la ideología del neoliberalismo ha erosionado el control del Estado mexicano y a la institución escolar.

1.2 Neoliberalismo y globalización: *Ser competitivos o desaparecer*

Bajo el término “neoliberal” se oculta la tendencia dominante en el campo económico y en la acción política la actual etapa del capitalismo mundial, que como ideología transmite las ideas que sirven a los intereses de las personas que se benefician de los acuerdos económicos, sociales y políticos¹². En este sentido, el neoliberalismo es una forma de pensar, organizar y controlar la gubernamentalidad, poniendo a la cultura y al Estado al servicio del lucro y la rentabilidad.

En materia de educación la visión neoliberal es de carácter economicista-funcional y utilitarista, ya que concibe los procesos educativos en términos de productividad y de recuperación de inversiones. Dicha óptica está ligada necesariamente a la primacía del mercado como la función más adecuada y legítima para orientar a la educación considerada como mercancía. “El mundo es un gran mercado donde personas, organizaciones y países compiten y cooperan por su beneficio económico; y un mercado es, para los neoliberales, un marco autorregulado donde se intercambian mercancías (“bienes”) y que se organiza en torno a unos principios que regulan los salarios, precios y ganancias” (George,

¹² “Cuando en América Latina se habla de política neoliberal o neoliberalismo se hace referencia a un amplio campo que agrupa las más diversas y variadas políticas, estrategias y propuestas que se impulsan desde los Estados, las clases dirigentes y los organismos internacionales, por lo menos desde la década de los años ochenta. A grandes rasgos estas acciones incluyen privatizaciones de empresas y servicios públicos, recortes en la inversión social, racionalización del gasto público, políticas de ajuste económico, etc. Ello no significa que la referencia al neoliberalismo se ajuste en términos estrictos a una teoría o doctrina económica determinada” (Martínez, 2004:182).

2005:91). La educación, no es más que un “bien” o una mercancía que se intercambia en un mercado específico. La enseñanza elemental que busca transmitirnos el neoliberalismo es que “todo se compra y todo se vende”, que hay que competir, que el éxito es proporcional a la cantidad de dinero que se posee, que la enseñanza y el conocimiento que adquirimos en la escuela son para vendernos en el mercado de trabajo, y así, poder alcanzar un nivel de vida que garantice nuestras expectativas de consumo. Centrado en el terreno de la antropología filosófica y de la ética, Mauricio Beuchot crítica esta caracterización neoliberal de la siguiente manera:

El modelo de hombre neoliberal está lleno de angustia y de tensión, pues la dinámica económica que se lleva así lo tiene; está lleno de envidia, y, por tanto de rencor. Donde hay soberbia o egoísmo hay envidia, van de la mano. Y es que el neoliberalismo desata las fuerzas ciegas de la competencia. El competitivismo está a la orden del día; se tiene que demostrar que se es competente, todo se va en rivalizar. Se ensalza a los fuertes. No se considera competentes a los viejos, a los débiles, etcétera. Pero eso no es lo peor. El que compite no ama, pues está muy ocupado en ver a los demás como rivales [...] (En Arriarán y Beuchot, 1999: 70).

En el ámbito del sistema educativo mexicano el neoliberalismo está presente en los arreglos y ajustes a los que se viene sometiendo la orientación que debe dirigir las prácticas educativas. La “política global” –determinada en gran parte por la oferta y la demanda– impuesta a nuestro país por organizaciones como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización Internacional del Trabajo, la Organización Mundial del Comercio, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el G-8, establecen los lineamientos y programas (fundamentados en el uso arbitrario y dogmático del poder) diseñados para atender la estrategia global de la mercantilización de lo educativo, es decir, que la educación sea un mero instrumento de los nuevos patrones tecnológicos y organizativos al servicio de las exigencias económicas y políticas de los requerimientos de las empresas en los procesos actuales de la globalización, donde, como ha señalado Michel Apple: [...] “las lógicas, los discursos y los modos de control del capital van logrando un impacto sobre la vida diaria de las

instituciones educativas” (2000:129). “Lógicas” que terminan permeando la comunicación cotidiana, queriéndonos hacer creer que sus modos de ser, pensar, sentir y actuar deben de ser compartidos por todos en una marcha colectiva y armoniosa hacia el progreso y el bienestar. En este sentido el filósofo y ensayista Rüdiger Safranski nos dice que “[...] El globalismo neoliberal es una ideología legítimamente del movimiento sin trabas del capital en su búsqueda de condiciones favorables a la rentabilidad. El globalismo como ideología es el aspecto intelectual de la trampa de la globalización” (2004:21).

La palabra “globalización” revela una realidad en la que supuestamente todos nos encontramos relacionados, sugiere que estamos insertados en un sistema organizado que integra a todas las provincias, naciones y regiones, con sus correspondientes culturas y civilizaciones, bajo sistemas económico, informativos y de comunicación agilizados por las finanzas, el mercado, la tecnología. En lenguaje ordinario la globalización se presenta como la expresión del desarrollo de la propia occidentalización del mundo, que es consecuencia natural del progreso humano, y que hay que adaptarse y reproducir los esquemas sociales de vida modernos: “El pueblo, las masas, los grupos y las clases sociales son inducidos a realizar las directrices establecidas por las élites modernizantes y deliberantes” (Ianni, 2009:62).

Los actores dominantes de la globalización (empresas, “políticos-gerentes”, operadores de los mercados financieros) han establecido un conjunto de “verdades” en las que todos debemos creer. De aquí, por ejemplo, la redefinición en el modelo de desarrollo y sus correspondientes políticas en la “reestructuración y modernización del Estado”¹³, que en la práctica se ha traducido en reformas que reducen los recursos públicos para el financiamiento de la educación, la cual se concibe como un recurso para incrementar la competitividad de los individuos, su

¹³ Desde el principio de la década de los noventa en el Banco Mundial se diseñaron las nuevas lógicas para la mayoría de los programas económicos y sociales en América Latina, afirmando que: “el crecimiento económico sostenible depende de la existencia de un mercado sin distorsiones, competitivo y en pleno funcionamiento” (Martínez, 2004:178). Sobre el conjunto de políticas diseñadas por el Consenso de Washington, *cf.* (George: 2005).

formación y acceso a los códigos culturales de la modernidad. Con el enfoque de globalización neoliberal se instaura progresivamente una nueva manera de abordar los problemas de la organización en la construcción social y, por ende, hay un impacto en el sistema educativo que se hace evidente en la medida en que la educación es orientada a insertarse y satisfacer modelos de organización social, industrial y tecnológica acordes con las demandas en el mercado mundial:

Según una definición de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la globalización de la economía es aquel proceso por el que los mercados y la producción en los diversos países entran cada vez más en una dependencia recíproca a causa de un comercio transnacional con bienes, servicios, fuerzas de trabajo y el movimiento del capital y de la tecnología (Safranski, 2004:16).

Esta tendencia de la globalización neoliberal impone la competitividad como rasgo distintivo de las sociedades en las aptitudes y acciones de los individuos, lo cual implica adquirir valores acordes con el éxito y la productividad que demandan los “nuevos tiempos”. Como ha dicho Arriarán: “Lo grave de todo esto es que esa mentalidad homogeneizadora, uniformizante y totalizadora tiene consecuencias en la formación de los pedagogos” (2001:35). En otras palabras, la lógica de la globalización a la que nos referimos fuerza a que los individuos desarrollen competencias a fin de no permanecer en el estancamiento o fracaso social. La calidad de la educación se centra entonces en la eficiencia en los procesos de producción y acumulación de información, de manera que los individuos (mediante prácticas y técnicas de autoformación) sean competentes para adaptarse al “orden sistémico” del modelo económico dominante (Foucault, 1996).

Estas preliminares observaciones sobre el tema de la globalización¹⁴ señalan principalmente a la expansión de un capitalismo extremo, que ejerce su

¹⁴ Admitimos con Walter Mignolo que “El término ‘globalización’ invoca una serie de fenómenos que no están en disputa. Lo que está en disputa no es el fenómeno sino su naturaleza y sus consecuencias. Mientras que en un extremo se celebran los beneficios de la globalización para aliviar la pobreza, en el otro extremo se pone de relieve el incremento de la marginación y de la pobreza, condición necesaria de las formas actuales de globalización [...]” (2001:9).

poder sobre las sociedades basado en la libre empresa y la primacía del mercado en la asignación de los recursos como la educación. Pero no es nuestra intención detenernos demasiado en este apartado para describir en detalle al modelo globalizador neoliberal. Nos limitamos solamente a señalar el fenómeno en términos históricos, de manera que gradualmente podamos ir identificando algunas de sus implicaciones culturales y sociales. Esto es un referente importante para que más adelante consideremos el tema de la voluntad en la acción humana, que intentaré vincular con la actividad consciente del docente sobre sus propias prácticas desde la praxis reflexionada.

En este momento en que el orden dominante impone como necesario el modelo neoliberal, y en el que la educación adquiere una connotación estratégica ligada al desarrollo tecnológico y a la producción de información, donde los individuos deben de ser competitivos y eficaces para insertarse en el mercado, se hace evidente repensar y revalorar a la educación frente a las visiones tecnicistas, efficientistas y economicistas. No se trata de negar la globalización puesto que es una realidad de nuestra historia. De lo que se trata es de estudiar sus problemáticas y contradicciones, así como sus implicaciones en las tareas educativas, particularmente en contextos multiculturales como el de nuestro país. Y es precisamente en éste contexto donde es necesario preguntarse qué ocurre con el patrimonio de nuestros recursos culturales. Preguntarnos por nuevas posibilidades que muestren otras formas de vida y de educación. “Cada sociedad debe evaluar sus recursos culturales y definir su uso, no para satisfacer nuestro espíritu nostálgico, sino para incentivar el desarrollo humano, combinando la calidad, la creatividad y el crecimiento productivo” (Salas, 2005:113). Es necesario intentar proyectos educativos alternativos para afrontar las desigualdades, la exclusión, las formas de control y los privilegios de quienes gobiernan en las instituciones globales de la economía. En opinión de Pablo González Casanova, ante la actual situación del capitalismo mundial y de la globalización imperialista:

En cualquier circunstancia, al reconocimiento de las contradicciones entre los opuestos es siempre urgente añadir las contradicciones en el interior de los afines, y respetar, discutiendo, consensando, los cursos y discursos de las distintas

dialécticas en los espacios teóricos y prácticos, políticos, religiosos, económicos, culturales, sociales, con sus variantes históricas. Hay un pluralismo ineludible en la búsqueda y construcción de sinergias y hegemonías que lleven al encuentro de todas las civilizaciones para una globalización alternativa (2005:272).

En estos términos, consideramos indispensable que la reflexión sobre la sociedad global no se limita al proyecto neoliberal, antes bien, se debe considerar en la idea de globalidad a la reintegración de las expresiones culturales de la identidad individual y colectiva en el contexto de la diversidad. Tema del que nos ocuparemos a continuación.

1.3. Identidad, diversidad cultural y multiculturalismo

Hemos mencionado algunos rasgos distintivos del neoliberalismo y de su tendencia a uniformar y a estandarizar el planeta. Este hecho produce enfrentamientos ideológicos y culturales, y con ello, presenciamos un resurgir de las identidades nacionales y culturales en todos los continentes. Una de las consecuencias de la globalización es la homogeneización cultural, cuya tendencia a la uniformidad en costumbres, maneras de vivir y valores compartidos entre diversas culturas, propone la creación de un nuevo tipo de identidad transcultural o supranacional; que si bien ha posibilitado un mestizaje cultural que se desarrolla en los ámbitos científicos, tecnológicos y en el arte, también polariza a la sociedad. Las causas de esta polarización se deben principalmente a que no todos tenemos el mismo acceso a los bienes que se producen en la ciencia, el arte, la filosofía y la tecnología producen en el mundo. Se hace patente, por lo tanto, que la globalización acentúa la fragmentación social y económica, posibilitando a algunos la prosperidad; pero, condenando a otros a la miseria (Giddens, 2000).

Frente al fenómeno de la globalización se expresan movimientos sociales y culturales que intentan entrelazar innovaciones conceptuales y políticas en la reivindicación de sus derechos civiles, políticos y culturales. En este sentido podría

afirmarse que el multiculturalismo es el fenómeno opuesto a las tendencias hegemónicas de la globalización, como expresión de una lucha por la necesidad del reconocimiento de las identidades en la diversidad. Globalización y multiculturalismo son dos tendencias que coexisten al mismo tiempo en el contexto histórico actual.¹⁵ La construcción de la identidad en lo particular y en lo colectivo, en dicho contexto, producen una amalgama de convergencias y confrontaciones de convivencia y de conflictos. ¿Cómo, entonces, podemos construir una cultura basada en el respeto y el reconocimiento al otro, cuando la realidad cotidiana sólo nos muestra la vivencia de la agresión y el desconocimiento de la dignidad, la libertad y la igualdad, y cuando para solucionar los conflictos se tiene la necesidad de eliminar física o mentalmente al contrario? La cuestión es si el debate entre la globalización y el multiculturalismo conlleva a la solución de los conflictos de valores en la diversidad de las culturas y en los sujetos. Pues es importante comprender cómo se configura la identidad para poder sugerir alternativas desde la educación, a fin de hacer posible el diálogo y el reconocimiento entre los sujetos.

Aprender a convivir y a conciliar intereses individuales y colectivos con otros grupos culturales es el gran desafío para el multiculturalismo, evitando a toda costa fomentar la hostilidad entre culturas; por el sólo hecho de pensar diferente. La cuestión es entonces, ¿cómo superar la uniformidad cultural que pretende la globalización sin caer en una visión reduccionista y localista del multiculturalismo? y, ¿cómo avanzar hacia una civilización mundial cuando no todas las personas tienen las mismas posibilidades de reconocernos y de identificarnos en ella? En opinión de Alain Touraine, en el conflicto entre la racionalización de la globalización y la defensa cultural de la comunidad:

¹⁵ Cabe señalar al respecto la opinión de Samuel Arriarán: "La globalización que intenta crear la homogeneización económica en el nivel mundial ha provocado una mayor diferenciación cultural. Multiculturalismo y globalización se presentan históricamente como las dos caras de un mismo proceso. Podríamos decir que ambas son expresiones de un proceso mayor, que es la configuración de una nueva sociedad conocida como la posmodernidad" (2001:5).

Una sociedad solamente racionalizada destruye al sujeto, degrada su libertad que se convierte en las elecciones ofrecidas a los consumidores en el mercado; una sociedad comunitaria se ahoga a sí misma, se transforma en despotismo teocrático o nacionalista; una sociedad enteramente entregada a la subjetivación no puede tener cohesión, ni económica ni moral. La idea de que la mediación entre ambos modos de organización enteramente opuestos sólo puede provenir del sujeto entendido como libertad, sujeto que no puede separarse de la racionalización que lo protege contra una socialización sofocante ni tampoco de las raíces culturales que lo preservan de ser reducido al estado de consumidor manipulado. Ambas caras del sujeto deben estar siempre unidas para resistir a los dos modos de organización, opuestos pero igualmente peligrosos, que amenazan con destruirlo en beneficio del orden social, orden producido o transmitido, orden de la técnica u orden de la religión (2006:299).

Aquí habría que plantearnos el papel de la educación en la construcción de la identidad (inmersos en un proceso de globalización) y el reconocimiento de la diversidad cultural ante la homogeneización en los esquemas de vida y las reacciones contra la subyugación y la fragmentación personal.

El término de identidad puede tratarse desde variados puntos de vista y a partir de diversos presupuestos teóricos. Aquí me referiré a la construcción de la identidad personal y su relación con la identidad cultural, es decir, a la doble acepción del término. Como señala Margarita Bartolomé: “La identidad personal es básicamente producto de las culturas que nos socializan, mientras que la identidad cultural se fundamenta en el sentido de pertenencia a una comunidad” (2002:31).

En el plano individual se entiende la identidad como aquellas características que distinguen a un sujeto de los demás. En este sentido podemos asociar la palabra identidad con “identificar”, ésta última significa “singularizar”, es decir distinguir algo como una unidad discernible de las demás. Amin Maaluf señala que la identidad se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia: “Cada una de mis pertenencias me vincula con muchas personas; y sin embargo, cuanto más numerosas son las pertenencias que tengo en cuenta, tanto más específica se revela mi identidad” (2004:29). Identidad significa ser uno

mismo, pero ello implica necesariamente establecer una relación con los demás, ya que sólo nos identificamos individualmente a partir de los otros. De manera que la identidad de una persona está hecha de todos los elementos que le han dado forma. Podría decirse que somos el resultado de experiencias en nuestras biografías, de rasgos y elementos diferentes como: lugar de nacimiento, lugar de donde vivimos, profesión, lengua que hablamos, la religión o creencias que profesamos. Aplicado a un grupo (identificar un pueblo), sería señalar ciertas características que nos permitan reconocerlo frente a otros grupos, tales como el territorio que ocupan, lengua, rasgos culturales, valores, etcétera. La identidad cultural significa la ubicación propia y la de otros grupos en referencia a una cultura. Podemos decir que la identidad de los pueblos remite a su cultura, como un sistema de creencias, actitudes y comportamientos que le son comunicados a cada miembro del grupo por su pertenencia a él. Como dice Villoro:

El individuo no puede acceder a la conciencia de su identidad personal separado de su ámbito social. Al desempeñar papeles en la familia, en la escuela, en el trabajo, en las diferentes asociaciones y grupos con los que entra en contacto, se forma una variedad de imágenes sobre sí mismo, espejo de las que los demás le atribuyen. Frente a la multiplicidad de las miradas ajenas y la diversidad de roles por jugar, está obligado a dibujar una imagen unitaria de sí mismo con la que pueda identificarse. En un juego de identificación con los otros (con los padres, maestros, amigos, colegas, figuras modelo) y de autoafirmación frente a ellos, emprende la lenta construcción de un “sí mismo” (Villoro, 2006:57).

Por su parte Manuel Castells investiga la construcción de la identidad en la actual sociedad de la información, que él denomina la *sociedad red*. “Por identidad –nos dice Castells -entiendo el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido” (1998:28). Según Castells, la identidad ha de distinguirse de lo que se ha denominado como roles. “Las identidades organizan el sentido, mientras que los roles organizan las funciones” (1998:29). Entendiéndose por *sentido* la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción. Desde la perspectiva sociológica de este

autor, todas las identidades son construidas a partir de un contexto marcado por relaciones de poder. De manera que quién construye la identidad colectiva determina su contenido simbólico y su sentido para quienes se identifican con ella. Castells propone una distinción entre tres formas y orígenes de la construcción de la identidad:

- *Identidad legitimadora*, que es la que introducen las instituciones dominantes de la sociedad para llevar a cabo y racionalizar su dominación frente a los actores sociales.
- *Identidad de resistencia*, es la que sostienen aquellos actores que se encuentran en posiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación de la sociedad.
- *Identidad proyecto*, que se da cuando los actores sociales construyen una nueva identidad, a partir de los materiales culturales disponibles. Al hacerlo, no sólo redefinen su posición en la sociedad, sino que también buscan la transformación de la estructura social (Castells, 1998).

Para Castells la identidad legitimadora parece haber entrado en crisis, mientras que las *identidades de resistencia* son las formas actuales de construir la identidad, derivando que la representación de sí mismo de un pueblo o colectividad puede dar por la vía de la *identidad proyecto*.

Así, la identidad se puede considerar como una construcción social, de manera que por ello está condicionada históricamente y sujeta a los cambios sociales. Toda persona tiene necesidad de pertenecer a una comunidad social y cultural, porque necesita referentes culturales que le ayuden a dar sentido a la realidad que la rodea. En este sentido, las personas efectúan elecciones sobre las prácticas culturales y sociales de su entorno, basadas en sus creencias sobre el valor de esas prácticas, de manera que es preciso entender los significados vinculados a ellas por la cultura. Por lo que, cuando hablamos de identidad, nos referimos también a identificación, de sentirnos parte de algo, o de alguien. La pertenencia cultural proporciona un marco de elección inteligible y un sentimiento firme de identidad.

De lo hasta ahora expuesto, podemos intentar establecer ciertos parámetros para decir que la identidad (en lo individual o en grupos), es un conjunto de creencias, representaciones, valores y símbolos interiorizados mediante los cuales se demarcan diferencias y similitudes entre los sujetos con la finalidad de distinguirnos unos de otros, dentro de un contexto histórico-social. Esto muchas veces genera tensiones cuando un grupo trata de imponer alguna de sus características identitarias a otro grupo, pues inmediatamente éste reacciona tratando de imponer alguna de las suyas para compensar la transgresión. Quizás por ello, Gilberto Giménez – parafraseando a Alberto Melucci-, nos dice que “[...] en el fondo de todo conflicto se esconde siempre un conflicto de identidad” (1996:45).¹⁶

En mi opinión considero importante reconocer las tensiones entre los sujetos sociales, así como las posibles causas culturales de los mismos; pero también hay que advertir el valor de la diversidad cultural no solamente como una diferenciación, sino como una posibilidad de acceder a otras culturas, grupos y orígenes distintos del propio. En este sentido, experimentar otras culturas en alguna medida puede enriquecer la nuestra. Como afirma Maaluf: “[...] lo que reduce la identidad a la pertenencia a una sola cosa, instala a los hombres en una actitud parcial, sectaria, intolerante, dominadora, a veces suicida” (2004:57).

La construcción de la identidad para Charles Taylor, “[...] se moldea en parte por el reconocimiento o por falta de éste; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros” (2001:43). Con ello, el autor enfatiza que la propia identidad se realiza necesariamente con la participación de los demás. Es decir, el hombre recibe y desarrolla su identidad y sentido de la vida a través de su misma

¹⁶ Para Gilberto Giménez los lineamientos centrales de una teoría de la identidad se basan en tres criterios básicos: una red de pertenencias sociales, de atributivos distintivos y una identidad biográfica o memoria colectiva. “Las nuevas problemáticas introducidas por la dialéctica entre globalización y neolocalismos y, sobre todo, por los grandes flujos migratorios que han terminado por transplantar el mundo subdesarrollado en el corazón de las sociedades desarrolladas, lejos de haber cancelado o desplazado el paradigma de la identidad, parecen haber contribuido más bien a reforzar su pertinencia y operacionalidad como instrumento de análisis teórico y empírico” (1996:46).

existencia histórica articulada en relación con los otros mediante el lenguaje y el diálogo. En este sentido, el valor de la identidad cultural está íntimamente relacionado con la vida moral de los individuos y con la concreción de la eticidad, así como con los principios que definen nuestra orientación espiritual y por los bienes con los cuales medimos el valor de nuestras vidas. Así lo expresa este autor:

Si queremos comprender la íntima conexión que existe entre la identidad y el reconocimiento tendremos que tomar en cuenta un rasgo decisivo de la condición humana que se ha vuelto casi invisible por la tendencia abrumadoramente monológica de la corriente principal de la filosofía moderna. Este rasgo decisivo es su carácter fundamentalmente dialógico...La génesis de la mente humana no es, en este sentido, monológica, sino dialógica (2001:52-53).

En este enfoque el diálogo es la apertura para comprender a otras identidades culturales. Diálogo para comprender la diversidad y posibilidad del encuentro intercultural. Un diálogo en el que, como ha señalado Samuel Arriarán al estudiar la hermenéutica que propone Charles Taylor: “[...] no implique querer adoptar por completo el punto de vista del otro, sino tener la capacidad de comprenderlo desde el propio punto de vista pero sin intentar comprender la otra cultura con las propias categorías” (2009:53). Y esto tiene que ver con la cuestión de buscar una salida a la tendencia etnocentrista de interpretar la realidad a partir de los propios parámetros culturales, descalificando las costumbres y creencias de otras culturas. En otras palabras, ante el riesgo de considerar a nuestras maneras de actuar y pensar como las únicas concebibles, Charles Taylor (muy próximo a la concepción de “fusión de horizontes” que propone Gadamer y que abordaremos en el último capítulo) opta por un enfoque interpretativo que nos conduzca al encuentro intercultural mediante el diálogo y el reconocimiento. Dice él:

[...] la experiencia nos mostrará casi siempre que cuando queremos entender otra sociedad de manera adecuada, no debemos adoptar nuestro lenguaje de la comprensión ni el de ella, sino más bien lo que podríamos llamar un lenguaje de contrastes transparentes. Me refiero a un lenguaje en el cual podamos formular

ambos modos de vida en cuanto posibilidades alternativas, vinculadas a ciertas constantes de lo humano vigentes en uno y otro (2005:211).

Esto significa desplegar en las posibilidades del lenguaje la apertura al diálogo, dar primacía al reconocimiento de otras posibilidades en la configuración de los modos de vida en las sociedades (sentido de justicia, dignidad, autogobierno). De manera que la diversidad en vez de ser un obstáculo para el diálogo, constituye “[...] un camino para entrar y salir de lo propio a lo extraño y de poder al mismo tiempo criticar lo propio y lo extraño” (Arriarán, 2009:53). Lo que nos lleva a considerar la necesidad de reflexionar e intentar fundamentar en la experiencia humana de lo multicultural, una ética sobre la base del reconocimiento de las diferencias culturales.

Mencioné al principio de estas páginas que el multiculturalismo surge como un modelo de política pública y como una filosofía o pensamiento social de reacción frente a la uniformización cultural impulsada por la globalización. Dado que las circunstancias históricas, presentes en la organización social han creado intereses y necesidades de establecer criterios y procedimientos que reconozcan las diferencias culturales, que son imprescindibles para construir la libertad, la justicia y la equidad a la hora de establecer los derechos ciudadanos.

También ya hemos mencionado que nuestra concepción del multiculturalismo no se reduce a la idea diferencialista de aceptar lo propio y negar a otras culturas, sino como una postura de reconocimiento de la diversidad cultural, con la que es posible el respeto y el diálogo entre las identidades. Pues es necesario aprender a convivir y a conciliar intereses individuales y colectivos con otros grupos culturales. En este sentido, la relevancia del multiculturalismo radica en creer en el valor de la diversidad. Coincidimos, por lo tanto, con Charles Taylor cuando dice:

[...] el enfoque interpretativo, lejos de conducir al etnocentrismo, debería generar exactamente lo contrario, porque a menudo nos vemos ante la imposibilidad de entender otra sociedad si al mismo tiempo no nos entendemos mejor a nosotros mismos (2005:216).

En la vida cotidiana se presentan continuamente una serie de convergencias y confrontaciones de convivencia y de conflictos en nuestras relaciones sociales. Pero tales desavenencias y tensiones crean los contextos para la práctica del reconocimiento que es fundamental para la convivencia. Pues los conflictos son un medio y una posibilidad de transformación, así como de creatividad para reconocer al “otro” a fin de establecer diferencias, pero también acuerdos. El fenómeno de la multiculturalidad nos plantea, por un lado, la búsqueda de criterios y procedimientos que nos permitan reconocer nuestras diferencias culturales, y por el otro, nos obliga a trabajar con otros, no obstante sus distintas opiniones. Reconociéndonos como seres dotados de razón y de voluntad, capaces de comprender y solucionar los problemas que amenazan nuestra especie.

Pero no se trata de hacer afirmaciones gratuitas, producto de racionalizaciones bien intencionadas. En nuestro caso, intento observar algunos rasgos contradictorios de la realidad educativa de nuestro país. Consciente de que la acción política y moral para interpretar las razones que otros aportan en los contextos de la diversidad, requiere –ante las tendencias que amenazan la democracia, la libertad, la justicia, la dignidad humana– de nuevos proyectos para la sociedad y de sujetos capaces de modificar su mundo y a sí mismos. Por ello, habría que replantearnos el significado del *bien* social de la educación en México en nuestro contexto histórico-cultural; donde los agentes que intervienen en el fenómeno educativo, particularmente el docente, debe definir para sí –y para sus alumnos– su posición frente a la realidad multicultural en el cual se circunscribe su *praxis* como educador. Dicho de otra manera, vivimos en una sociedad multicultural abierta a la exportación, pero también a la influencia de otras culturas, y esta condición histórica crea un contexto para la *praxis* en cuya actividad se pueden construir vías para hacer compartimientos de sentido de una tradición particular a otra que, al mismo tiempo, nos comunique con otras tradiciones.

Es aquí donde tenemos la gran tarea de recrear el sentido social de la educación, explorando nuevas posibilidades, por la vía de la imaginación y de la voluntad humana. Se trata, entonces, de identificar algunos de los problemas

fundamentales de nuestro tiempo (en materia educativa), y buscar alternativas a partir de la propia comprensión y crítica de la cultura en el proyecto de la modernidad.¹⁷ De ahí que, nuestro interés se centre ahora, en la propuesta específicamente neobarroca Latinoamericana para vivir la modernidad.

1.4. El ethos barroco como volición y expresión cultural de una época

El calificativo “barroco” se usaba en el siglo XVI (originalmente en Italia) como un adjetivo con sentido peyorativo, para referirse a cierta degeneración y desorden en los criterios (simetría, proporcionalidad, buen gusto, armonía, belleza.) en el estilo del arte clásico. Más allá de su definición etimológica para designar en portugués “perlas de forma irregular” (*barrueco*), el término barroco fue gradualmente desbordando el campo de lo estrictamente artístico, y fue aplicado a otros ámbitos:

El famoso coloquio de Venecia en 1952, “Retórica e barocco”, asumía ya esa posición; cualquier aspecto de la época barroca podía ser asunto a tratar, incluyendo el pensamiento, las formas de vida, la urbanística, etcétera. Así es como lo entendemos, quizá con sus aseguces, desde entonces. El término ha dado el salto mortal de ser uno de la historia del arte referido a un estilo arquitectónico, a convertirse en un término histórico (Manrique, 1994:235).

Como término histórico el barroco viene siendo el *ethos* de una época, es decir, el carácter o “modo de ser” que implica costumbres adquiridas en el proceder de la conducta y no innatas, en relación al tiempo histórico-existencial en el cual tienen lugar.¹⁸ De ahí que utilicemos el término de *ethos* barroco como categoría de

¹⁷ Señalamos brevemente la relación que Bolívar Echeverría identifica entre crisis civilizatoria y crisis del proyecto de modernidad, pues a partir de estos hechos es posible pensar “otra” modernidad post-capitalista como una utopía realizable: “La modernidad, que fue una modalidad de la civilización humana, por la que ésta optó en un determinado momento de su historia, ha dejado de ser sólo eso, una modificación en principio reversible de ella, y ha pasado a formar parte de su esencia. Sin modernidad, la civilización en cuanto tal se ha vuelto ya inconsistente” (1994:15).

¹⁸ Según la tradición griega: “La moralidad humana se distingue de la naturaleza esencialmente en que en ella no sólo actúan simplemente capacidades o fuerzas, sino que el hombre se convierte en tan sólo a través de lo que hace y como se comporta, y llega a ser el que es en el sentido de que

análisis y reflexión crítica para acercarnos a ciertos “modos de ser” de nuestro pasado constitutivo y hallar algunas coincidencias en el presente, a fin de intentar comprender el fenómeno histórico y cultural de la educación actualmente, con miras a una resignificación de la teoría y la práctica educativa, sin que por ello se pretenda hacer alusión de que hay que regresar al pasado; sino tener siempre presente nuestros límites, así como nuestras posibilidades en el actual *ethos* histórico. Como lo ha señalado Irlemar Champi: “Todo debate sobre la modernidad y su crisis en América Latina que no incluya el barroco resulta parcial e incompleto” (2001:9).

Cuando Bolívar Echeverría habla de *ethos* barroco se refiere a una situación histórica de la época moderna ante el hecho contradictorio que caracteriza a la realidad capitalista (2005:38). El autor de *La modernidad de lo barroco* y de *Las ilusiones de la modernidad* nos dice que el *ethos* barroco corresponde a la existencia social de una época determinada (siglo XVII), que se puede distinguir por su comportamiento cultural, como un tiempo y espacio de interacción social donde, dándose los conflictos y contradicciones del propio desarrollo humano con base en el racionalismo y en el productivismo industrial, se buscan otras alternativas a los esquemas dominantes, otros referentes para pensar y hacer modos de vida. “Ubicado lo mismo en el objeto que en el sujeto, [...] el *ethos* barroco puede ser visto como todo un principio de construcción del mundo de la vida” (Echeverría, 1994:18).

Entendemos así al *ethos* barroco como una voluntad de forma traducida a un comportamiento cultural, que si bien, es condicionada por el proyecto de la modernidad (*ethos* histórico moderno o *hecho capitalista*), no acepta ser determinada por el carácter conservacionista y homogeneizante de lo establecido; al inconformarse busca crear otras alternativas de construcción cultural. Los términos estilísticos del barroco así como el concepto de *ethos* en la historia están

siendo así se comporta de una determinada manera. Aristóteles opone el *ethos* a la *physis* como un ámbito en el que no es que se carezca de reglas, pero que desde luego no conoce las leyes de la naturaleza sino la mutabilidad y regularidad limitada de las posiciones humanas y de sus formas de comportamiento” (Gadamer, 1977:384).

presentes en la siguiente perspectiva de Echeverría, sin que pretenda agotar la definición:

[...] la homología entre la voluntad de forma artística barroca y su actitud frente al horizonte establecido de posibilidades de estetización, por un lado, y el *ethos* que caracteriza a uno de los distintos tipos históricos de modernidad, por otro, apunta hacia algo más que un simple parecido casual y exterior entre ambos. Indica que lo *barroco* en el arte es el modo en que el *ethos* barroco se hace presente, como una propuesta entre otras, en el proceso necesario de estetización de la vida cotidiana durante el siglo XVII (2005:46).

Señalemos brevemente que entendemos por “voluntad de forma” como proceso imprescindible de transformación, no tan sólo en el arte, sino también en el pensamiento, la organización social y en la vida.

Worringer entiende por *voluntad artística* “[...] aquella latente exigencia interior que existe por sí sola, por completo independiente de los objetos y del modo de crear, y se manifiesta como voluntad de forma. Es el ‘momento’ primario de toda creación artística; y toda obra de arte no es, en su más íntimo ser, sino una objetivación de esta voluntad artística, existente *a priori*” (1953:23). En este sentido, el valor de las formas en el arte (la belleza, por ejemplo), consisten en el comportamiento anímico frente al mundo y los sentimientos que introducimos en él. Pero más allá de esta clase de psiquismo, para Bolívar Echeverría significa:

[...] entendemos por “voluntad de forma” el modo como la voluntad que constituye el *ethos* de una época se manifiesta en aquella dimensión de la vida humana en la que ésta puede ser vista puramente como la actividad de conformación de una base sustancial. Por *ethos* de una época, a su vez, entendemos la respuesta que prevalece en ella ante la necesidad de superar el carácter insoportablemente contradictorio de su situación histórica específica; respuesta que se da lo mismo como el uso o costumbre que *protege* objetivamente a la existencia humana frente a esa contradicción, que como la personalidad que *identifica* a la misma subjetivamente (2005:89).

Por esta razón Bolívar Echeverría *identifica* la crisis civilizatoria contemporánea en la que se inscribe nuestra realidad histórica en el siglo XVII, y en donde el comportamiento social, por no sólo decir que el artístico, adopta modos, estilos, formas, para protegerse de su propia situación histórica, y en donde, al mismo tiempo, se buscó conferirle otros significados al mundo para identificarse con él. Más adelante, en el capítulo tercero veremos la relación de esta “voluntad de forma” con la posición de Hannah Arendt según la cual “la volición es la capacidad interior mediante la que los hombres deciden `quienes´ van a ser, en qué forma quieren mostrarse en el mundo de las apariencias [...]” (Arendt, 2002:234).

El barroco puede ser definido como elección o deliberación para orientarse en una dirección distinta y, como ya he mencionado, conferirle otros valores y significados al mundo (a la educación), a partir de reconocer otras posibilidades entre las fuerzas dominantes que buscan uniformizar y homogeneizar a las culturas (que dicho sea de paso, solamente universaliza la desigualdad); optando por la interiorización de nuevas formas en nuestra manera de mirar y racionalizar a los sujetos, la educación, la cultura e historia. Y para construir esta subjetividad en una primera fase es importante rescatar y recrear el pensamiento utópico. Entendiendo la utopía como exploración de nuevas posibilidades ante las carencias de una educación que genera represión y coacción, que inhibe la subjetividad y el ejercicio del pensamiento, y que fomenta el control, la eficacia y la rentabilidad; términos constantemente reproducidos en el discurso ideológico económico-político en nuestro país, y que se insertan en el sistema educativo. Como he mencionado en el primer apartado de este capítulo, la estrategia educativa eurocentrista que se implantó en nuestro país, pretendió desde el principio homogeneizar las culturas bajo un mismo modelo. Y en donde el “proyecto” histórico de *re-comenzar*, de rehacer otra civilización en América, nos dice Bolívar Echeverría:

[...] mostró de manera contundente que el proyecto jesuita era un proyecto no sólo utópico, sino irrealizable; su puesta en práctica más que centenaria acabó por ser detenida y clausurada en la segunda mitad del siglo XVIII por el Despotismo

Ilustrado y la modernidad depuradamente capitalista que se gestaba por debajo de él (2005:58).¹⁹

Pero el *ethos* barroco es una propuesta válida si la consideramos como experiencia histórica, como proyecto cultural “[...] en la medida en que vayamos hacia esa historia para seleccionar de ella, sin reparos, lo que nos conviene y es útil para la construcción de la nueva utopía” (De Sousa Santos, 1994:326). O sea, que hay que replantear nuestro pasado en la especificidad mexicana como heterogeneidad en el mestizaje, en la mezcla de culturas que se configuraron en la colonización de América Latina; de la que surgió una tercera cultura con un sistema simbólico nuevo (Arriarán, 2007a:166). Ciertamente la construcción de la identidad está vinculada con la condición histórica multicultural de nuestro país, y consideramos que puede interpretarse en nuestro ser Barroco, partiendo de la premisa de los orígenes multiculturales mexicanos que provocaron un proceso de intercambios de bienes, formas, sentidos y significados de diferentes rasgos culturales, donde fue posible aceptar el aprendizaje mutuo.

Es hora de preguntarnos ¿cuál es la relación del *ethos* barroco con la educación de nuestro momento histórico? O en otras palabras: ¿es posible realizar en la actividad educativa una propuesta construida desde las raíces del *ethos* barroco? Podemos intentar responder estas preguntas considerando la definición de cultura y mestizaje que propone Bolívar Echeverría y de “otras formas de ser” en la modernidad, basadas en el *ethos* barroco, en contraste con los símbolos del capitalismo. Pero sin reducir el mestizaje al barroco, puesto que el mestizaje ha existido desde antes.

Echeverría se opone a la forma cultural dominante impuesta en la modernidad como discurso de los vencedores (el relato del mundo según lo cuentan los vencedores). Relatos en donde los conceptos usuales de cultura “[...]”

¹⁹ “La teología jesuita nunca llegó a tener una aceptación plena en el marco de la teología oficial católica, y esta resistencia es explicable: se trataba de una nueva teología que implicaba en verdad una revolución dentro de la teología tradicional, una revolución tan radical, si no es que más, como la que fundó a la filosofía moderna” (Echeverría, 2005:56).

se refieren a ella como a una cosa que descansa en sí misma, que es sustancial; la tienen por un patrimonio o una herencia que se recibe, se cuida y se perfecciona [...]” (Echeverría, 2006:19). En contraposición Echeverría replantea la cultura como un “proceso de mestizaje indetenible”:

[...] la cultura sería el cultivo de las formas de los objetos y las acciones humanas en lo que ellas tienen de testigos del compromiso socializador o aglutinador establecido entre dos o más sujetos singulares en el acto de desciframiento de un sentido humano en la naturaleza [...] Si hay algo en la persona humana que sea fascinante, reside en el hecho de que su identidad singular, su compromiso con la proliferación de formas en el mundo de la vida es múltiple y cambiante en medio de su unicidad y permanencia [...] (2006:20-21).

La escuela puede ser un espacio donde es posible inscribir y ejercitar otras formas de construcción democrática y participación ética, por ejemplo, centradas en compromisos socializadores por medio del diálogo y el reconocimiento de la pluralidad cultural. Nuestra comprensión de la diversidad cultural en México es vital para repensar el bien social de la educación, permitiendo la coexistencia en la pluralidad, como Samuel Arriarán dice, “[...] la interacción entre las culturas debe basarse en el diálogo, es decir, en una relación en la que cada cultura sea simultáneamente educador y educando (2009:182).

En la experiencia pedagógica de la escuela algunos problemas sociales pueden hacerse visibles y ser tratados entre docentes y alumnos, confrontando la formación tecnicista e instrumental con una formación emancipadora, crítica y orientada a la realización de la libertad y de la dignidad humana.²⁰ En palabras del historiador Michel de Certeau: “[...] en la escuela se puede analizar la contradicción entre el contenido, la enseñanza y la experiencia pedagógica: el

²⁰ Me refiero a la revisión de supuestos y definiciones que fundamentan los procesos de transmisión y reproducción del conocimiento, así como de los valores y las normas sociales que la actividad educativa acepta e inculca en los sujetos educativos. Para lo cual, tiene mucho que ver el uso del lenguaje en las formas de argumentación y diálogo de la interrelación educador-educando. Como dice Ramírez: “En su comprensión del ser humano, el paradigma hermenéutico privilegia la relación sujeto-cosujeto (relación práctico-social) sobre la relación sujeto-objeto (relación práctico-técnica), privilegiada por el paradigma positivista” (2003:199).

lenguaje del saber implica entonces una relación que va al encuentro del lenguaje que se elabora a partir de los cambios. Dos modelos culturales se confrontan así, pero en condiciones que permiten tratar el conflicto en una praxis común” (1994:106). Se trata entonces de identificar en el *ethos* barroco (del cual derivó un mestizaje cultural) una realidad cultural, histórica y social, cuya presencia en la identidad mexicana puede servir como referente hacia otras posibilidades de comprensión y aplicación teórica y práctica, pero también como praxis social y cultural para buscar en el fenómeno multicultural de la posmodernidad “otra forma de racionalidad”, enfatizando la diversidad sustentada en el diálogo.

1.5. ¿Por qué el barroco ahora?

Para el sociólogo Boaventura De Sousa Santos, un programa de investigación es correcto y válido si nos ayuda a identificar nuestros problemas fundamentales (1994). A juicio de Santos actualmente presenciemos una doble crisis contemporánea; por un lado, crisis del pensamiento de la regulación social que la modernidad ha producido, por ejemplo, la puesta en cuestión del estado de bienestar, los sistemas educativos que buscan homogeneizar las culturas, la corrupción en la democracia representativa, son formas de de regulación social que hoy en día están en crisis. Y, por otro lado, al mismo tiempo, igualmente desacreditadas y debilitadas se encuentran las formas de emancipación social: el socialismo, el cooperativismo, la democracia participativa, la educación crítica, etcétera.²¹ Según Santos estas dos crisis coinciden y la tarea es ir a las raíces de

²¹ A juicio de Boaventura De Sousa Santos: “[...] por primera vez en la modernidad, al final del siglo XX, llegamos con una doble crisis que es, de un lado, crisis de la práctica y del pensamiento de la regulación social, y del otro, simultáneamente, crisis de la práctica y del pensamiento de la emancipación social. Hasta ahora siempre que había una crisis de regulación emergía, florecía, el pensamiento emancipatorio; en cambio, en este momento hay una crisis de regulación y al mismo tiempo una crisis de emancipación [...] Mientras que antes las dos crisis no coincidían, hoy coinciden y, por tanto, esta crisis doble nos muestra que hoy en día la crisis de regulación se alimenta de la crisis de emancipación. O sea, la emancipación no surge, los modelos de una sociedad nueva están en crisis y se alimentan de la crisis de la regulación en vez de intentar superarla. Esto no da una idea del bloqueo global en que se encuentra nuestra sociedad, situación que crea una doble responsabilidad para los científicos sociales, los cuales deberían ir a las raíces

estos problemas explorando nuevas posibilidades, considerando principalmente las carencias que existen en nuestras sociedades. De ahí que Boaventura De Sousa Santos recomienda buscar de nuevo el pensamiento utópico: “El pensamiento utópico es necesario para crear una tensión entre el paradigma de la modernidad, todavía dominante, y el paradigma emergente; para crear, por así decirlo, la conflictualidad paradigmática” (1994:322).

Por lo anterior, habría que considerar algunas hipótesis basadas en el *ethos* barroco (como paradigma emergente) en oposición a la racionalidad educativa puramente formalista y técnica. Dicho con otras palabras, y apoyándome en Boaventura De Sousa Santos y en la idea que éste retoma del pensamiento de Bloch²² en relación a las alternativas actuales para maximizar la probabilidad de la *esperanza* ante la probabilidad de la frustración; el *ethos* barroco es una propuesta válida como *subjetividad* y *sociabilidad* en la medida en que es parte integrante de la modernidad; pero que exige nuevos modos y estilos de capacidad y voluntad humanos (Santos, 1994). El barroco en este sentido, pretende asumir el reconocimiento y el respeto por la diversidad cultural; y esto implica incidir en la formación de nuestras capacidades de expresión y de comunicación (diálogo) para mediar nuestros pensamientos, intereses, necesidades, creencias, con los de los demás, e intentar crear convergencias que permitan cuestionar lo existente, así como la capacidad autocrítica y las aptitudes para innovar procedimientos de resolución de problemas presentes en los contextos de la diversidad.

El *ethos* barroco es la base de una forma de subjetividad y sociabilidad capaz e interesada en confrontar las formas hegemónicas de globalización, abriéndole

de los problemas fundamentales, para intentar después reinventar el pensamiento emancipatorio” (1994:314).

²² Para Ernst Bloch la utopía nace de la insatisfacción de las actuales condiciones de vida y constituye una resistencia abierta contra todas las relaciones en las que el hombre resulta un ser humillado. En este sentido la utopía conlleva a la crítica del sistema dominante y la propuesta de una nueva sociedad. La función de la utopía consiste en generar la esperanza de proyectar un mejor futuro (Bloch, 1997, Tomo I). De ahí que, Boaventura De Sousa Santos nos sugiera conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza, a fin de definir principios de acción que promuevan la realización de posibilidades concretas (2010).

espacios a las posibilidades contrahegemónicas. Tales posibilidades no están plenamente desarrolladas y no pueden, en sí mismas, prometer una nueva era. Pero son lo suficientemente consistentes como para brindarle piso a la idea de que entramos en un periodo de transición paradigmática, un interregno, y como tal una era ansiosa de seguir el impulso del *mestizaje* [...]" (Santos, 1999:251).

La existencia de un mundo multicultural en nuestro país es un fenómeno sobre el cual es necesario reflexionar en la escuela, pues la aceptación de tradiciones culturales diversas consiste en aprender otros conocimientos sin que necesariamente se tenga que renunciar a lo propio. Y la escuela es un espacio privilegiado para llevar a cabo nuevos modos de subjetividad y sociabilidad en el sentido de proyectar y construir una unidad culturalmente diversa en la práctica educativa cotidiana, revalorando los símbolos, mitos y valores de culturas diferentes, recuperando así el mestizaje como elemento fundamental en la teoría y práctica pedagógica. En la literatura podemos encontrar ejemplos que subrayan el valor simbólico de los mitos (Sísifo, Quetzalcoátl, Popol Vuh) como lecturas históricas (narraciones), pero sobre todo como testimonio de la autoconciencia de voces de diferentes épocas que intentaron interpretar el mundo sin el lenguaje conceptual de la imagen científica, característico de la modernidad.²³

Ante la estrategia de uniformizar y homogeneizar las culturas con prácticas instrumentalistas en la modernización educativa, se requiere de un pensamiento y de una actitud ética y filosófica distinta, principalmente en los procesos de formación docente. En la subjetividad barroca Boaventura De Sousa Santos identifica dos importantes elementos que en nuestra opinión pueden reorientar la práctica pedagógica, estas son la *reflexividad* y la *sorpresa*:

La reflexividad es la autorreflexión necesaria cuando se carece de mapas (sin mapas que guíen nuestros pasos debemos pisar con doble cuidado). Sin

²³ En la experiencia literaria, por ejemplo, los mitos pueden ser recreados en un discurso en el que podemos participar del sentido que sugieren las metáforas en el lenguaje. Donde el valor del mito, según Gadamer: "[...] se convierte en portador de una verdad propia, inalcanzable para la explicación racional del mundo. En vez de ser ridiculizado como mentira o como cuento, el mito tiene, en relación con la verdad, el valor de ser la voz de un tiempo originario más sabio" (1997:15).

autorreflexión, en un desierto de cánones, el desierto en sí mismo se torna canónico. La sorpresa, por su parte, es en realidad suspenso, deriva de la suspensión alcanzada por la interrupción. Al suspenderse momentáneamente, la subjetividad barroca intensifica la voluntad y enciende la pasión (2009:244).

En este sentido, la *reflexividad* y la *sorpresa* son elementos que nos permiten repensar nuestra situación histórica ante el fenómeno de la globalización y del multiculturalismo, pero sobre todo permiten que emerjan formas de sociabilidad con causas emancipatorias, “[...] en un mundo donde la emancipación se ha colapsado o ha sido absorbida por la reglamentación hegemónica” (Santos, 2009: 245). Es aquí donde el *ethos* barroco es una tarea como proyecto cultural a construir en el terreno pedagógico, en la producción y transmisión del conocimiento, en la formación de la identidad y la subjetividad. Aspectos cruciales que vinculan praxis y conciencia histórica en los procesos educativos de los sujetos²⁴. Este tipo de pensamiento para Boaventura De Sousa Santos exige “resemantizar viejos conceptos y, al mismo tiempo, introducir nuevos conceptos que no tienen precedentes en la teoría crítica eurocéntrica” (2010:34).

Quizás aquí sería importante señalar, parafraseando a De Sousa Santos que “[...] el barroco no está como una esencia en el arte, está en nuestra manera de mirar conceptualmente el arte” (el contenido y la forma de la materia) (1994). En el caso de la actividad docente, ésta no puede constituir una esencia o sustancia que pueda ser aprehendida y reducida a una definición particular, si bien puede haber un conjunto de características sociales y culturales para señalar el compromiso ético del ejercicio de la docencia. En otras palabras, la enseñanza no se simplifica aplicando en forma mecánica métodos y procedimientos codificados para instruir a los sujetos, bajo el sentido instrumental y la utilidad técnica, sino que es menester comprometer la voluntad, las emociones y los sentimientos,

²⁴ Recuperamos en esta proposición una crítica de Henry Giroux, cuando nos dice: “Ser consciente de los procesos de autoconstitución histórica es un primer paso significativo para abrirse camino a través de los supuestos descontados que legitiman los dispositivos institucionales existentes. [...] el pensamiento crítico exige una forma de comprensión hermenéutica que tenga fundamentos históricos” (2003:58).

además de la inteligencia en la enseñanza. Pero todo depende de nuestra manera de *mirar* el servicio personal y colectivo de la educación. En este sentido el trabajo docente es un tipo de sociabilidad que no puede ser sino emocional y apasionado, en contraste con lo que Santos denomina “[...] la alta racionalidad moderna, particularmente después de Descartes, que condena las emociones y las pasiones como obstáculos al progreso del conocimiento y la verdad” (2009:250).

De lo anterior se desprende que hay que distinguir los objetivos del conocimiento, así como las finalidades y condiciones de la realidad del trabajo cotidiano de los docentes y el discurso oficial de las políticas educativas, identificando en las dimensiones económicas, sociales y culturales presentes, los retos epistemológicos, interpretativos y políticos que, como decíamos al principio, nos ayuden a detectar los problemas fundamentales de nuestro tiempo. Y en primer instancia, habría que reconocer que no hay una forma única y exclusiva de conocimiento válido, como la ortodoxia univoca de la racionalidad moderna nos ha querido hacer creer; sino que hay otras formas de conocimiento alternativo, distintas a la razón ilustrada de la modernidad, ya que de lo que se trata es de poder reconocernos y comprendernos en los diferentes contextos de la diversidad cultural, mediante el mestizaje, los símbolos, la fiesta, los mitos, el juego, el artificio, la imaginación; elementos estos investidos de un potencial de emancipación²⁵.

²⁵ El término de “emancipación” es considerado aquí como proyecto consciente, crítico y liberador, en el cual se integran, según Adolfo Sánchez Vázquez: “a) una nueva visión de las relaciones entre el hombre y la naturaleza en la que ésta deja de ser puro material u objeto de dominio y transformación; b) una concepción de las relaciones entre los hombres en verdaderas condiciones de libertad e igualdad, asociando indisolublemente socialismo y democracia, y finalmente, c) una visión de la sociedad futura en la que el individuo se afirme plenamente, pero viendo en la comunidad no un límite de su realización, sino la condición misma de ella” (2003:53). Por otra parte, como elementos constitutivos de la voluntad barroca Boaventura De Sousa Santos menciona que “el *mestizaje* opera creando nuevos acomodados en constelaciones de significados [...]. El *mestizaje* reside en la destrucción de la lógica que preside la formación de cada uno de los fragmentos, y en la construcción de una nueva lógica [...]. La reinención de la emancipación social puede alcanzarse sumergiéndonos en la sociabilidad barroca, apunta al reencantamiento del sentido común, que en sí mismo presupone la carnavalización de las prácticas sociales y el erotismo de la risa y el juego” (2009:246,248).

¿Por qué el barroco ahora? Porque en él hay un acto de voluntad, de elección “[...] capaz de inventar y combinar conocimientos aparentemente incombinales, de distinguir la vocación de alternativas y, al mismo tiempo, capaz de sorprenderse, de rebelarse, de distanciarse, de reírse” (Santos, 1994:330). El barroco puede interpretarse en el ejercicio docente y en el trabajo del alumno apostando por la novedad, movilizándolo emociones y sentimientos, reconociendo el valor de la diferencia en el diálogo intercultural a fin de transformar y humanizar el acto educativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, resignificar la práctica docente desde la transición paradigmática de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento en relación directa con la escuela y la sociedad. En otras palabras, la educación adquiere una relevancia y un nivel de problematización teórica en sus funciones, principios y orientaciones fundamentales, con los cuales dar sentido y razón de la actividad de la praxis humana en el ámbito de la educación, tanto en el nivel individual como en el social. No se trata de negar el valor de la ciencia y la tecnología (esquema científico-técnico), sino de cuestionar su modelo epistemológico para enfocar y manejar las dimensiones económicas, políticas, morales, afectivas y sociales de nuestra existencia. Esto es un desafío para la pedagogía “convencional” de la formación docente. Un caso ejemplar lo constituye el tema de concebir la educación como un “proceso de fabricación” y de control, para enseñar mecánicamente métodos y procedimientos codificados para la adaptación heterónoma de los individuos.

A continuación recuperamos un acercamiento al estudio del barroco desde el discurso crítico de Bolívar Echeverría, centrado en su *definición de la cultura* y en la idea de *voluntad de forma* como *principio generador* en la acción de dar sentido a la actividad educativa; y recuperaremos, más adelante, el concepto de neobarroco que hace Samuel Arriarán para definirlo como viabilidad del diálogo en la diversidad cultural en las condiciones históricas presentes. Lo cual entraña una tarea eminentemente ética y política en la praxis educativa.

Capítulo 2

La voluntad en el *ethos* barroco

En la base de la opción está un acto de voluntad más que de razón. La opción por la novedad quiere apostar a la novedad. ¿De dónde proviene esta voluntad? De un sentimiento de malestar y de inconformismo ante los procesos procedentes que constituyen nuestro presente, un presente que no queremos perpetuar por estar convencidos de que merecemos algo mejor. Claro que para que la apuesta sea creíble es necesario invocar argumentos razonables.

Boaventura De Sousa Santos

He comenzado con ésta epígrafe de Boaventura De Sousa Santos porque ayudará a orientar mi análisis de Bolívar Echeverría y de Samuel Arriarán, en relación a la búsqueda de una nueva visión de la modernidad latinoamericana (particularmente en México), a partir del estudio y revaloración del barroco y el neobarroco como conceptos histórico-culturales que nos remiten a las posibilidades del mestizaje y del diálogo intercultural, así como al ejercicio reflexivo y crítico de la docencia, donde, dicho sea de paso, el componente ético y político; en las opiniones, actitudes, expectativas y representaciones de los propios actores de la educación, son requisito para construir los contenidos, funciones y sentido de los modelos pedagógicos y didácticos de la enseñanza y el aprendizaje.

El propósito de este capítulo, es aproximarnos al concepto de *ethos* barroco de Bolívar Echeverría como *principio generador de comportamientos*, maneras de pensar y modos de ser en la experiencia de la vida cotidiana, es decir, como “voluntad de forma” para rebelarse y resistir a los esquemas de una racionalidad basada en valores instrumentalistas y económicos que establecen los preceptos en las políticas y acciones que, tanto las instituciones educativas como los sujetos “deben” seguir.

En este sentido, recuperamos el barroquismo en México durante el siglo XVII desde el discurso crítico de Echeverría, época en que las propias contradicciones del proyecto de modernidad en lo social, económico y cultural provocó una crisis civilizatoria y, como consecuencia, derivó un comportamiento social cuyo rasgo característico radicó en la actitud de los sujetos por construir otras opciones y expresiones en la vida cultural dentro del propio seno de esa modernidad.²⁶

Por lo anterior, y para intentar contextualizar el *ethos* barroco que postula Bolívar Echeverría en las actuales condiciones históricas de la globalización y el neoliberalismo (tratadas en el capítulo anterior), complementaremos nuestro estudio con algunas ideas desarrolladas por Samuel Arriarán, quien hace una recuperación crítica del concepto de *ethos* barroco redefiniendo la posmodernidad con el concepto de neobarroco a fin de explicar el proceso cultural contemporáneo. Pues, según Arriarán el concepto de *ethos* barroco no desarrolla de manera sistemática y convincente la necesidad del cambio social ante el actual dominio neoliberal. Por ello, dice: “Frente a los conceptos apologéticos de la globalización, pienso que el concepto de neobarroco es más pertinente y eficaz en la situación posmoderna en que vivimos” (Arriarán, 2007a:22).²⁷

Como veremos a continuación tanto el concepto de *ethos* barroco como el de neobarroco nos proporcionan elementos de reflexión y análisis sobre el significado del pasado y del presente, mostrándonos la incongruencia de la

²⁶ “La propuesta específicamente barroca para vivir la modernidad se opone a las otras que han predominado en la historia dominante; es sin duda una alternativa junto a ellas, pero tampoco ella se salva de ser una propuesta específica para vivir *en* y *con* el capitalismo. El *ethos* barroco no puede ser otra cosa que un principio de ordenamiento del mundo de la vida [...]” (Echeverría, 1994:28).

²⁷ A fin de ampliar un poco más esta idea, el neobarroco puede ser tratado como otro proyecto posmoderno, del mismo modo que en su momento el barroco fue una expresión histórico-cultural dentro de la modernidad. Arriarán lo interpreta de la siguiente manera: “El neobarroco se puede conectar con la situación posmoderna en que vivimos, pero no se trata de la posmodernidad entendida de manera nihilista, sino de otra posmodernidad, como mestizaje positivo entre las prácticas culturales, las imágenes y los símbolos de la modernidad occidental y las tradiciones culturales locales” (2007a:94).

modernidad capitalista (hecho capitalista) en los procesos de construcción socio-culturales que incluyen muchos de los proyectos y modelos educativos en la actualidad. Por eso consideramos que el rescate del barroco y sus lecciones de vida en nuestro país pueden ser tratados de manera renovada desde el neobarroco e integrarse en otra visión del mundo para construir el futuro. Un futuro que –como advertíamos al principio de esta introducción– se inscribe en el presente en un acto de voluntad más que de razón.

2.1 Sobre la *definición de la cultura* de Bolívar Echeverría

Si nos preguntamos por el concepto de cultura habría que tomar en cuenta la recomendación de Hans-Georg Gadamer respecto a “[...] no dar nada por establecido hasta conocer la historia que se oculta detrás de los conceptos” (2001). Bolívar Echeverría al remitirse a los orígenes de tal concepto nos recuerda que en la antigua Roma, cuando el término griego de *paideia* se tradujo al de cultura (como verbo latino *colere*, “cultivar”) se entendió el cultivo de las *humanitas*, es decir de las costumbres y conocimientos, pero en particular, el cultivo del *nous*, del espíritu (Echeverría, 2001). Pero va a ser a comienzos del siglo XIX cuando este concepto de cultura es redefinido bajo una *visión etnocentrista*, donde las actividades de la creatividad son sustanciales al patrimonio o herencia que se recibe para cuidarse y perfeccionarse. Lo cierto es que con esta visión el dispositivo civilizatorio de la modernidad capitalista prevalece en su modo de comprender, explicar y construir la realidad, y todo pensamiento y comportamiento que no encaje en ella resultará extraño, primitivo e irracional.²⁸ De ahí que Echeverría cuestione el discurso moderno y su concepto

²⁸ En esta afirmación queremos referirnos a la oposición entre civilización y barbarie, en cuyo trasfondo evolucionista se trata de justificar la intervención culturalizadora con el propósito de aumentar el desarrollo de los pueblos inferiores. Pero además, comentar que en la actualidad estamos ante un tipo de racismo, no tanto de corte biológico o genético, característico del siglo XVIII, sino ante el racismo cultural, fundamentalismo cultural o racismo diferencialista. Estas posturas pueden aceptar que todos los seres humanos pertenecen a la misma especie biológica y que el comportamiento, las capacidades y los rasgos psicológicos de las personas se explican no por su herencia biológica o genética, sino por su pertenencia cultural. Ante esta concepción,

de cultura, como un concepto sustancialista y mistificado (valores, usos y costumbres de una racionalidad productivista y mercantil) para legitimar el discurso de la dominación de la empresa colonialista de las sociedades occidentales, que excluyen a otros pueblos y culturas por considerarlas primitivas o atrasadas en su actividad espiritual.

Contra las definiciones eurocentrista sobre la cultura, que entre otras cosas sostienen la confianza en la técnica y el predominio de la razón para conquistar la naturaleza y el mundo, Bolívar Echeverría postula lo que él llama una *definición formal-existencial de la cultura*, de acuerdo a ella:

[...] la cultura sería el cultivo de las formas de los objetos y las acciones humanas en lo que ellas tienen de testigos del compromiso socializador o aglutinador establecido entre dos o más sujetos singulares en el acto de desciframiento de un sentido humano en la naturaleza (2006:20).

Si analizamos esta definición es importante advertir como aparece en ella la dimensión de la existencia en la función social de la actividad cultural, como un hecho que tiene que ver fundamentalmente con la vida práctica en la que la construcción social de objetos y bienes produce un mundo que media entre los sujetos, y en el cual se *descubre* y *descifra* un sentido. Éste hecho, según el autor que nos ocupa, da testimonio de la socialización como forma humana que se introduce en la naturaleza; una socialización en la que los individuos se reconocen como participantes y que, en la medida en que dan forma a su existencia, adquieren en un proceso constante –en el vivir y convivir humanos– hacerse a sí mismos una identidad que se cuestiona a sí misma. Por ello, Echeverría define a

algunos autores, entre ellos Xavier Besalú comenta: “[...] la cultura cumple el mismo papel que antes hacían la biología y la genética, con lo que estamos ante una nueva construcción para organizar interesadamente la diversidad y justificar desigualdades de tipo económico o político” (2002:55). Véase, Michel Wieviorka, 2009. Enric Prats, 2001.

la cultura como: “[...] el momento autocrítico de la reproducción que un grupo humano determinado, en una circunstancia histórica determinada, hace de su singularidad concreta; es el momento dialéctico del cultivo de su identidad” (2001:85).

De allí que el término de cultura no debe entenderse en el sentido idealista de mera tradición intelectual, conservación o mera defensa de tal identidad, sino como cultivo *crítico* de la identidad. Puesto que la identidad al cuestionarse a sí misma se abre a otras formas de la comunicación propiamente humana. Por lo cual –según Echeverría– la historia de la cultura se muestra como un proceso de *mestizaje* indetenible. Lo que hay que enfatizar aquí es que tanto la transmisión, la socialización y el cultivo de los conocimientos y saberes; así como las creencias, los valores, las costumbres y los comportamientos, deben estar acompañados del análisis crítico de la información y la formación recibidas que la propia cultura nos transmite y, al mismo tiempo, arriesgarse a la transformación, interrumpir lo ordinario, cambiar la vida misma mediante la irrupción de una “voluntad de forma” que reacciona creativa y críticamente mediante un proceso de recreación y estabilización de las propias creencias, hábitos y comportamientos del grupo humano en el que se vive.

De manera que lo propio de la actividad cultural es contrastar su propia fuerza creativa, sus contenidos, sus productos, en palabras de Zygmunt Bauman: “La obra de la cultura no consiste tanto en la propia perpetuación como en asegurar las condiciones de nuevas experimentaciones y cambios” (2002b:33). Y en este sentido, lo que Echeverría nos dice es que la reproducción de la identidad cultural como proceso de *mestizaje* consiste en que cada forma social, para reproducirse, ha intentado ser otra, poniéndose a prueba en el encuentro con los Otros. La experiencia compartida de nuestra vida diaria puede comprobar ampliamente lo anterior. Por ejemplo, cuando intentamos romper con la rutina de una actividad mediante el ejercicio lúdico a fin de buscar inspiración o cierta plenitud para desarrollar nuestro trabajo, o ante los problemas comunes en esos momentos de la vida cotidiana cuando tratamos, hablamos y negociamos para

hallar mutuamente soluciones, confirman en los hechos que hay momentos de ruptura dentro del ámbito de lo rutinario y en donde la existencia afirma otras alternativas de vida. De ahí que Octavio Paz escribiera sobre la dimensión cultural del “arte de la Fiesta” de los mexicanos como un pueblo ritual. Recuperamos a continuación un párrafo de este autor que nos remite a la forma de la cultura como Fiesta, como momento de ruptura en el terreno de lo cotidiano:

[...] la Fiesta es ante todo el advenimiento de lo insólito. La rigen reglas especiales, privativas, que la aíslan y hacen un día de excepción. Y con ellas se introduce una lógica, una moral, y hasta una economía que frecuentemente contradicen las de todos los días. Todo ocurre en un mundo encantado: el tiempo es otro *tiempo* (situado en un pasado mítico o en una actualidad pura); el espacio en el que se verifica cambia de aspecto, se desliga del resto de la tierra se engalana y convierte en un “sitio de fiesta”; en donde no aligeramos de nuestra carga de tiempo y razón [...]. La Fiesta no es solamente un exceso, un desperdicio ritual de los bienes penosamente acumulados durante todo el año, también es una revuelta, una súbita inmersión en lo informe, en la vida pura. A través de la Fiesta la sociedad se libera de las normas que se ha impuesto. Se burla de sus dioses, de sus principios y de sus leyes: se niega a sí misma [...]. Dicho de otro modo, la Fiesta niega a la sociedad en tanto que conjunto orgánico de formas y principios diferenciados, pero la afirma en cuanto fuente de energía y creación. Es una verdadera recreación, al contrario de lo que ocurre en las vacaciones modernas, que no entrañan rito o ceremonia alguna, individuales y estériles como el mundo que la ha inventado (1993:55-56).

Pero la teoría de Bolívar Echeverría sobre la cultura se inscribe dentro de una reflexión más amplia, en ella se hace mención de cuatro diferentes versiones para vivir el mundo dentro del capitalismo: el *ethos* realista, el *ethos* romántico, el *ethos* clásico y el *ethos* barroco, éste último a diferencia de los otros tres se resiste a aceptar el capitalismo. Estos *ethos* son usos, expresiones o comportamientos (formas de ser) con los que los sujetos interiorizan la presencia dominante del hecho capitalista. El primero de ellos (*ethos* realista) es el que prevalece hoy en día a escala mundial, sobre todo en los países dominantes; y en él se postula la “imposibilidad de un mundo alternativo”. El segundo *ethos*, el romántico, implica

también reconocimiento y participación en la organización de la vida bajo los imperativos del lucro y la competencia, resultado del “espíritu empresarial”.²⁹ En el *ethos* clásico lo establecido por la modernidad capitalista “no es glorificado, ni sus contradicciones son escondidas a escobazos bajo la mesa, como ocurre en el *ethos* realista y en el romántico, pero toda rebelión (más radical) es tenida por insensata” (Gandler, 2008:415). El cuarto *ethos* es el barroco. En él –según Echeverría– es posible imaginar y vivir una modernidad cuya estructura no esté construida desde el esquema capitalista. El *ethos* barroco, como él señala “[...] no borra, como lo hace el realista, la contradicción propia del mundo de la vida en la modernidad capitalista, y tampoco la niega, como lo hace el romántico; la reconoce como inevitable, a la manera del clásico, pero a diferencia de éste, se resiste a aceptarla [...]” (2005:40).

Estas cuatro versiones de realidades distintas que coexisten en el presente, nos muestran un estudio original para abordar una re-interpretación de nuestra historia, ya que desde estos *ethos* podemos intentar comprender el mundo actual y su crisis contemporánea, así como la posibilidad de indagar las variantes de una educación alternativa dentro de la modernidad. En este sentido, se puede decir lo mismo que dijo Bolívar Echeverría en contra de la suposición de que es imposible una modernidad que no esté basada en comportamientos ambicioso, lucrativos; bajo el imperativo de la acumulación de capital, puesto que “[...] es evidente que vivir **en** y **con** el capitalismo puede ser algo más que vivir **por** y **para** él” (2005:36).

Estudiar el fenómeno del barroquismo no sólo como imagen conceptual propia de estilos artísticos, sino como expresión socio-cultural de una época, puede ofrecernos un hilo conductor hacia el análisis del multiculturalismo y de prácticas educativas que integren (no excluyan) nuestra diversidad cultural.

²⁹ “La vida del capital es concebida como una gran aventura, los capitalistas son transformados de simples administradores en los verdaderos héroes [...] Por ejemplo, los capitalistas se vuelven empresarios, a sea, *hombres* que supuestamente emprenden algo excitante, los proyectos económicos colectivos se vuelven *joint ventures*, o sea áventuras compartidas’ (Gandler, 2008:413).

Antes de abordar algunas de las ideas de Arriarán sobre el tema, y de preguntarnos en qué consiste lo neobarroco en el discurso crítico de nuestro presente, sería oportuno indagar sobre cuáles son algunos de sus rasgos y modos de comportamiento. Pero más importante aún para nuestros fines: explorar cómo se inscriben esos comportamientos culturales y modos de ser dentro de las formas que prevalecen, o en otras palabras, cuál es el *principio generador* en la actitud y expresión de lo barroco.

2.2 Voluntad de forma

En *La vida del espíritu* Hannah Arendt analiza la voluntad a partir de su historia y su conexión con la libertad. En su análisis (del cual nos ocuparemos más detalladamente en el siguiente capítulo) sobre el tema de la facultad humana de la Voluntad, Arendt reconoce en Aristóteles y en su noción de *proairesis*, como “fuente principal de la acción”, un término precursor para tratar los fenómenos y datos de la experiencia humana en donde los individuos son capaces de formar deliberaciones:

La acción, entendida en el sentido de cómo quieren los hombres aparecer, requiere una planificación previamente deliberada, para la que Aristóteles acuña un nuevo término, *proairesis*, elección como preferencia entre alternativas –una mejor que otra– (Arendt, 2002:292).

Puede ser útil comparar esta proposición con la actitud de la expresión cultural específicamente barroca, cuando, ante las estructuras, reglas y criterios homogéneos impuestos por la racionalidad de la modernidad capitalista, se buscaron otras alternativas a los esquemas dominantes, otros referentes para imaginar, crear y hacer modos diferentes de vida, resistiendo la ortodoxia de los valores de aquella visión renacentista en la que predominaba la fe en la razón y el poder del ser humano para conquistar la naturaleza. Pues ante el desencantamiento y la desilusión de los sujetos, inmersos en aquellas profundas contradicciones políticas, económicas, religiosas y morales; la actitud barroca se

inconforma pretendiendo esbozar otros horizontes. Este fenómeno estaba presente en el arte y en la sociedad de esa época. En materia de estetización Heinrich Wölfflin nos dice en relación a las transformaciones de las formas artísticas del Renacimiento que: “El paso del Renacimiento al barroco es uno de los capítulos más interesantes de la evolución artística moderna (pues ante la agonía del canon clásico): Toda innovación es un síntoma de estilo barroco naciente” (1991:11-15).

Si bien Bolívar Echeverría no recurre a los estudios de Arendt sobre la voluntad para construir su teoría crítica del *cuádruple ethos* de la modernidad, si nos habla de una “voluntad de forma” presente en la sensibilidad barroca para confrontar la realidad.³⁰ Es en este sentido que el barroco consiste en una voluntad como elección (deliberación) “[...] en tanto que es una donación de forma, dentro del juego espontáneo o natural de las formas y dentro del sistema de formas que prevalecen tradicionalmente” (Echeverría, 1994:24). Mientras que para Hannah Arendt esta voluntad “[...] al canalizar la atención de los sentidos, regular las imágenes impresas en la memoria y proveer al intelecto del material para el entendimiento, la voluntad prepara el terreno en que la acción puede tener lugar” (2002:334).

Lo que resulta llamativo en estas consideraciones es la función de la voluntad en los sujetos para irrumpir en el *continuum* de la historia narrada por los vencedores, a fin de vislumbrar y hacer posible un mundo alternativo. Esto puede hacernos considerar (sin ensoñaciones) que si bien la vida social puede estar condicionada por la época y por lo que nos ha sido dado y que no hemos elegido, poseemos la cualidad interior de la creatividad y de poder elegir el comenzar otros proyectos y, quizás, por qué no, hacer posible otro estado de cosas.

Como ya he mencionado con anterioridad el barroco puede ser definido como elección o deliberación para orientarse en una dirección distinta,

³⁰ Al respecto dice Bolívar Echeverría: “Es barroca la manera de ser moderno que permite vivir la destrucción de lo cualitativo, producida por el productivismo capitalista, al convertirla en el acceso a la creación de otra dimensión, retardadamente imaginaria, de lo cualitativo” (1994:21).

confiriéndole otros valores y significados al mundo, optando por la interiorización de nuevas formas en nuestra manera de mirar y racionalizar a los sujetos, la educación, la tradición, la historia. Y la voluntad, según hemos señalado también, precede el acto de elegir. En este sentido la función de la voluntad que enfatizamos, es asumida como esa cualidad interior que nos hace escoger una acción que, llevada al campo de la educación, pueda innovar nuestra teoría y práctica para hacer posible otros proyectos.

Pero es conveniente examinar un poco más de cerca la idea de lo que es la “voluntad de forma”, ya que en ella parecen constituirse cualidades distintivas del comportamiento cultural barroco. Aquí prestaremos atención a aquello que parece hacerse presente en la acción de dar forma a un objeto o al conformar un material “[...] dentro del juego espontáneo o natural de las formas y dentro del sistema de formas que prevalece tradicionalmente” (Echeverría, 1994:24). En otras palabras, se trata de que identifiquemos, hasta cierto punto, un rasgo, un elemento como “principio generador de formas” dentro de un contexto histórico-cultural. Y aquí es donde el concepto del *ethos* barroco constituye una categoría para estudiar algunos fenómenos en las acciones y comportamientos de la transformación cultural, entre los cuales podemos incluir nuestras prácticas educativas; prácticas que van desde el más simple ejercicio didáctico, hasta los modelos pedagógicos y el marco institucional en el que se inscribe el trabajo docente y la organización escolar.

El siguiente enunciado de W. Worringer resulta interesante si logramos advertir entre sus líneas la crítica implícita que hace a la opinión ingenua de la estética moderna desde la visión eurocéntrica, además de que se acentúa una vez más la función de la voluntad que hemos venido esbozando:

Cada fase estilística representa con respecto a la humanidad que la creó a base de sus necesidades psíquicas, la meta de su voluntad y, por lo tanto, el máximo grado de perfección. Lo que hoy nos parece una extraña deformación, no es el resultado de una capacidad deficiente, sino el de una voluntad artística orientada en una dirección distinta [...] Con esto no pretendemos negar que el arte ha

evolucionado; sólo queremos mostrar que la evolución que ha habido consiste en un desarrollo, no de la capacidad, sino de la voluntad (1953:127-128).

Para Echeverría la idea de lo que es “dar forma” (podríamos decir a un objeto, un material, una actitud, una acción, un proyecto, etcétera) implica una *elección de sentido*, el cual es completamente divergente a la idea europea de “dar forma”. El propio autor aclara esta diferencia:

Un abismo parece separar la inteligibilidad del mundo a la que pertenece la noción de “dar forma” que rige en la composición de una obra de la antigüedad americana de la inteligibilidad del mundo propia de la modernidad europea. El abismo que hay sin duda entre dos mundos vitales contruidos por sociedades o por “humanidades” que se hicieron a sí mismas a partir de dos opciones históricas fundamentales no sólo diferentes sino incluso contrapuestas entre sí: la opción “oriental” o de mimetización con la naturaleza y la opción “occidental” o de contraposición a la misma (2005:293).

El interés de estos pasajes es que tanto en el enunciado de Worringer como en el de Echeverría está presente cierta deliberación en el modo y la dirección de representarse la realidad, en el sentir, y en las diferentes consideraciones que se tienen para recrear el mundo y responder a las propias necesidades a partir del uso de los medios y fines que les pertenecen a los actores sociales. Y esto tiene importancia para reconocer las propias contradicciones de la forma capitalista de la civilización (aniquilación de lo humano y la devastación del otro) y poder elegir vías diferentes para alterar lo establecido simplemente porque está ahí.

Baste aquí, hacer una pausa, y señalar que la “voluntad de forma” no sólo se expresa en cuestiones de estilo artístico, sino también puede ser llevada a una problematización filosófica de la educación en las deliberaciones y acciones que prevalecen hoy en día en la organización escolar, en los planes de estudio, en las relaciones sociales en el aula. La idea de “voluntad de forma” ha sido considerada aquí como capacidad de elegir para transformar el presente y proyectar el futuro (Arendt, 2002), como “fuente original de la acción” previamente deliberada entre

alternativas distintas (*proairesis* en Aristóteles); y, como donación de forma en la configuración de la identidad y la dimensión cultural (Echeverría, 2005).

En pocas palabras, la “voluntad de forma” crea el “carácter”, el “comportamiento”, “el modo de ser”, el *ethos* para construir el mundo de la vida social.

2.3. Crítica del concepto de *ethos* barroco de Bolívar Echeverría

Según se ha señalado, la propuesta crítica de Echeverría (en relación a otras alternativas de vida y de expresión dentro de la modernidad capitalista, y su definición de la cultura como “un proceso de *mestizaje* indetenible” en el que la propia cultura es puesta a prueba en el “cultivo crítico” de otras formas e identidades que convergen en un contexto socializador), se opone al discurso eurocéntrico de que sólo la forma de modernidad impuesta por la racionalidad y el tradicionalismo capitalista, es la única manera para legitimar y configurar la organización de la vida; puesto que cualquier otra forma que no se fundamente a esta racionalidad de la economía moderna resulta deficiente y primitiva.

La cuestión fundamental a subrayar aquí puede expresarse como sigue: “[...] la dimensión cultural no sólo es una precondition que adapta la presencia de una determinada fuerza histórica a la reproducción de una forma concreta de vida social, sino un factor que es también capaz de inducir el acontecimiento de hechos históricos” (Sigüenza, 2009:31). Dicho en otras palabras, hay que desmitificar el concepto idealista eurocéntrico de cultura, reconociendo la dimensión cultural que se hace visible en el cultivo autocrítico de la propia identidad en el proceso permanente de intersubjetividad con los otros. El *ethos* barroco –según Echeverría–, es un principio de ordenamiento para irrumpir en la continuidad

histórica (esquema civilizatorio europeo), a fin de proponer otra alternativa dentro de la modernidad.³¹

En el sentido de lo antes expuesto, Samuel Arriarán revalorizando el concepto de *ethos* barroco de Echeverría, trata de complementarlo contextualizándolo con los procesos actuales de la globalización y de la posmodernidad. Pues según Arriarán: “No basta con definir la cultura; las ideas por sí mismas no cambian nada. El problema es afirmar la posibilidad de su viabilidad histórica” (2007a:88).

¿Es el *ethos* barroco una alternativa real frente al capitalismo neoliberal? El desafío de la filosofía en América Latina es también el de ayudar a determinar las fuerzas y movimientos sociales para enfrentar la globalización. Mi hipótesis es que la teoría del *ethos* barroco de Bolívar Echeverría (liberadora al principio) no constituye una alternativa por insuficiente (se queda en el pasado y, por tanto, no se conecta con las luchas sociales por la transformación del presente) [...] el *ethos* barroco no sería una alternativa frente a la modernidad capitalista. Frente a este sistema económico y político, hace falta desarrollar una estrategia de resistencia donde el *ethos* barroco encuentre su sentido liberador. Para ello hace falta conectarse con la estrategia socialista (Arriarán, 2007a:88-89).

Pero esto no debe entenderse en el sentido de desechar el concepto de otro tipo de modernidad basado en el *ethos* barroco de Echeverría, sino más bien, replantearlo con la situación posmoderna actual como una racionalidad ética y política comprometida con la transformación social. Para ello se necesitan políticas integrales precedidas de una voluntad creativa, capaz de movilizar emociones y sentimientos, es decir, poner algo más que discursos y capacidades técnicas en el trabajo cotidiano. En referencia a ello, es menester partir del conocimiento de la realidad del país (características humanas, tradición histórica, diversidad cultural,

³¹ “El *ethos* barroco no es nada que sea directamente visible ni que pulse en la ‘sangre’ de los latinoamericanos, tampoco es fácil de fijar en abigarradas máscaras del diablo ni en *exóticos* funerales, sino que, está instalado en las formas básicas de la producción y consumo de los valores de uso como fundamento de todo el sistema social de signos; así pues, está metido en las bases mismas de la estructura económica real de las respectivas sociedades y, por ello, está tan lejos del folclor de la genética” (Gandler, 2008:426).

sistema económico, ideologías existentes, etcétera) y de las necesidades de los ciudadanos, para después definir el sentido, las funciones y los objetivos de la enseñanza. Requisito fundamental para que el docente desarrolle su profesionalidad y propicie la motivación, el interés e incluso la pasión por el conocimiento. Por lo que es importante fomentar la investigación educativa con las necesidades y problemas sociales prioritarios del país.

Arriarán conecta sus estudios sobre la globalización, el multiculturalismo y la interculturalidad, con la perspectiva histórica que ofrece el barroco, complementando el concepto del *ethos* barroco de Bolívar Echeverría con el concepto del neobarroco de autores como Gilles Deleuze, Severo Sarduy y Omar Calabrese. Así pone el énfasis en el diálogo multicultural e intercultural, tomando en cuenta el *mestizaje* en el barroco del siglo XVII; pero no se trata, como él mismo ha dicho, de una llamada nostálgica o de regresar a formas precapitalistas, sino de conjugar, “mezclar las formas culturales del presente” (2007a:202), a fin de reconocer otros sentidos dentro de la modernidad para la organización social y la construcción cultural. Por ello, está presente cierta homología en el análisis que se hace del barroco y la posmodernidad. Si el barroco surgió como expresión de negación social y cultural ante las normas y valores renacentistas;³² el neobarroco aparece como resistencia al neoliberalismo y sus esquemas sociales y culturales posmodernos de vida, y al mismo tiempo, el neobarroco puede ser tratado como otro proyecto posmoderno, del mismo modo que en su momento el barroco fue un *ethos* histórico dentro de la modernidad del siglo XVII. Arriarán lo interpreta de la siguiente manera:

³² “La sociedad renacentista, en lugar de la fe en la religión, tenía esperanzas en la capacidad humana. Esta creencia estaba respaldada por la confianza en el poder e la razón frente a las supersticiones de la época medieval. En los inicios del renacimiento existió un relativo bienestar social y aparentemente se inauguraba una nueva época de paz y prosperidad. Pero surgieron de nuevo los conflictos sociales, las guerras, la miseria y el bandolerismo. El barroco aparece como una expresión de la inestabilidad social, cultural y religiosa” (Arriarán, 2007a:27).

[...] El neobarroco se puede conectar con la situación posmoderna en que vivimos, pero no se trata de la posmodernidad entendida de manera nihilista, sino de otra posmodernidad, como mestizaje positivo entre las prácticas culturales, las imágenes y los símbolos de la modernidad occidental y las tradiciones culturales locales (2007:97).

Aquí Samuel Arriarán no cae en la trampa escéptica y pesimista del *posmodernismo filosófico* que postula (entre otros discursos) “la muerte de la modernidad” o “el fin de la historia”, planteado por posiciones neoconservadoras. Arriarán se halla más cerca de una latitud *progresista* donde el posmodernismo postula la “radicalización de la modernidad”, es decir, no asumir el posmodernismo como moda filosófica, sino como aparato conceptual para criticar radicalmente la racionalidad técnico-instrumental y sus esquemas puramente económicos y tecnocráticos. Esto significa que los conceptos y proposiciones del posmodernismo:

[...] así como pueden convertirse en una justificación ideológica para la conservación social, pueden también convertirse en un proyecto de búsqueda de señales de cambio social. Frente a un tipo de sociedades tecnocráticas, es posible y deseable en América Latina, un sistema democrático basado en un pluralismo de valores, significados y formas de vida resultantes de liberar potenciales comunicativos (Arriarán, 2000:17).³³

Por lo anterior, Arriarán acepta la crítica de la propia identidad y la definición de la cultura desde el *mestizaje*; pero sin reducirlo al fenómeno barroco, puesto que el primero ya ha existido antes. El problema es que el concepto del *ethos* barroco no llega al presente, se limita a la experiencia del siglo XVII. Y de lo que se trata ahora es de “[...] redefinirlo como una acción de resistencia (no sólo de supervivencia) frente a la posmodernización y neoliberalización de la sociedad”

³³ A modo de ejemplo, un *potencial comunicativo* en la praxis educativa puede representarse en el carácter lúdico del educador y del educando, al despertar el asombro en ciertos pasajes de la creación cultural para reinterpretarla; recreando un discurso en la medida en que pueden ser capaces de imaginar “otras realidades”. Dice Arriarán: “Acudir al mito y lo imaginario es la respuesta neobarroca de una resistencia del pasado frente a la cultura y la civilización” (2007a: 204).

(Arriarán, 2007a:202). La cuestión es cómo construir un vínculo con la herencia de nuestro pasado que al mismo tiempo converja con los elementos de otras culturas.

Basándose en la estrategia socialista de autores como José Carlos Mariátegui, Adolfo Sánchez Vázquez,³⁴ y en las investigaciones sobre el barroco y el neobarroco principalmente en los trabajos de Severo Sarduy, Gilles Deleuze, José Lezama Lima, Omar Calabrese, Alejo Carpentier, entre otros, Arriarán considera que es posible una resistencia y salida liberadora frente a la uniformización de la cultura impuesta por el poder político y económico neoliberal, y señala la importancia del carácter eminentemente simbólico del lenguaje como instrumento para destruir la existencia de la realidad representada por los símbolos de las élites dominantes que controlan el Estado, la economía y los medios de comunicación. Para ello, el modelo de la época barroca resulta ser una opción de análisis e interpretación para la construcción teórica de estrategias alternativas en la práctica educativa, a fin de posibilitar relaciones dialógicas y enriquecedoras en el ámbito de la diversidad cultural, donde el lenguaje (lo simbólico) se afirma como tejido de ideas, sentimientos y valores en *interacción positiva entre las prácticas culturales*. El siguiente fragmento da cuenta de esto:

Sarduy tiene razón ya que el poder y la dominación capitalista radica en la imposición de determinados símbolos que aseguran mediante el lenguaje la existencia de un orden político y material. El neobarroco puede ser liberador si se define también como una transgresión de los signos (Arriarán, 2007a:104).

Podríamos decir que ante políticas educativas únicamente desarrollistas y centradas en el “costo-beneficio”, en el consumo y la acumulación, la transgresión de estas representaciones individualista e instrumentalistas, consistiría en gran parte en reactualizar el aprendizaje intercultural de nuestro pasado barroco, en el

³⁴ Para Mariátegui la utopía socialista en América Latina debe de retornar a sus propias raíces aún presentes en las comunidades campesinas y en la memoria popular. “El socialismo no es, ciertamente, una doctrina indoamericana. Pero ninguna doctrina, ningún sistema contemporáneo lo es ni puede serlo. Y el socialismo, aunque haya nacido en Europa, como el capitalismo, no es tampoco específica ni particularmente europeo. Es un movimiento mundial al cual no se sustrae ninguno de los países que se mueven dentro de la órbita de la civilización occidental” (Mariátegui, 1982: 119-120).

que como dice Echeverría, “[...] se pretendió realizar una modernidad diferente” (2006:24).

En este sentido podríamos considerar que la responsabilidad de los educadores no puede reducirse en una mera transmisión de datos, sino en el análisis y crítica de aquellos elementos de la transmisión cultural que debe tener lugar hoy en día. No se trata de romantizar sobre la tarea de enseñar, sino de preguntarnos qué aplicación o viabilidad tiene en lo educativo y en el contexto mexicano el neobarroco. Es importante reconfigurar la formación pedagógica en los discursos y en la práctica, tal vez partiendo del manejo de un conocimiento que construya una perspectiva propia a partir de la cual replantear la educación en nuestro país desde el multiculturalismo. El estudio de los contextos históricos es uno de los elementos imprescindibles en términos de valorar el pasado, a fin de suscitar confianza y predisposición para mejorar las condiciones del desarrollo futuro. Como lo ha expresado Henry A. Giroux: “[...] los alumnos necesitan penetrar críticamente las categorías del sentido común y empezar a ir más allá de un mundo constituido por ellas” (2003:138).

En resumen, el concepto del *ethos* barroco de Bolívar Echeverría, puede orientar nuestro análisis sobre las posibilidades de incorporarlo a los contenidos y a la organización escolar, no sólo restringiendo la teoría y la práctica educativa al lenguaje de la razón, sino también al de la voluntad. La vuelta al barroco: “[...] no se trata de una filosofía esencialista o de búsqueda de nuestros orígenes metafísicos, sino más bien de una concepción del sujeto ya no en términos racionalistas (como racionalidad técnico-instrumental) [...]” (Arriarán, 2009:132). El concepto de neobarroco propuesto por Arriarán, no se refiere a un movimiento nostálgico por volver al pasado, sino como deliberación ética (elección) dentro de las posibilidades de formas culturales que prevalecen en el presente. Por ello habría que plantear la necesidad de una formación ética en los procesos educativos.

Nuestra experiencia histórica actualmente presenta algunos rasgos o síntomas sociales característicos del *ethos* barroco del siglo XVII, como por

ejemplo: *incertidumbre* ante la crisis económica y el desempleo; *desilusión* de millones de personas al ver desaparecer los ideales de progreso y de bienestar que el proyecto de modernidad no logró para la humanidad; *escepticismo* ante la pérdida en el sentido de la existencia. Ante tal estado de cosas que incluye también toda una mezcla de símbolos en el contexto globalizador, el concepto de neobarroco propone una redefinición de nuestra experiencia barroca con el propósito de construir mediante el comportamiento ético y el pensamiento crítico, una “nueva visión” de modernidad para América Latina. No se trata de un pensamiento en el aire sino de un esfuerzo basado en la vía teórica y práctica para entender un mundo fragmentado, contradictorio en el cual vivimos. De ahí la necesidad de recuperar la idea de una “voluntad de forma” en el pensamiento y el sentimiento de los actores que interactúan en los procesos educativos. En el momento actual, los profesores harían bien en criticar su propia mentalidad y capacidad de innovación, cuestionando los discursos que constituyen la cultura establecida en los contenidos y propósitos de la educación, así como las formas de su organización; abandonando las creencias, convicciones y planteamientos de pedagogías reguladas por una racionalidad tecnócrata que los concibe como meros ejecutores técnicos, burocráticamente controlables. Esto nos hace pensar que, la educación no puede ser reducida a la actividad del mero *saber hacer* las cosas, sino que debe ir más allá de la instrucción procedimental, debe incluir la adquisición de conocimientos para *saber entender*, y es que la educación no solamente reproduce los valores de una cultura; también cuestiona las creencias, los modos de vida y los esquemas y estructuras sociales.

En este sentido, lo neobarroco sería incorporar la diferencia, la pluralidad y la voluntad en el lenguaje de nuevas formas de organización social en el trabajo real de los centros educativos, ligando la expresión de transformación cultural del barroco de la modernidad (siglo XVII) con el posmodernismo de la resistencia, como dice Arriarán: “Lo neobarroco sería una visión del conflicto entre la posmodernidad y las formas de vida tradicionales. Es como si el *ethos* barroco se resistiera a desaparecer ante el avasallamiento del proceso globalizador” (2007a:203).

El neobarroco puede ser una proposición interesante de reconstrucción cultural y pedagógica, puesto que nos plantea la elección entre heterogeneidades múltiples ante el carácter uniformizante de la imposición de contenidos educativos diseñados para la adaptación a la estructura de producción y de servicios rentables que demandan las exigencias del mercado en su constante proceso de globalización; lo que reduce a los individuos a identidades previsibles y cerradas, negando así la multiplicidad, cuando de lo que trata el neobarroco –según Arriarán– es de “[...] romper la estatalización y la institucionalización de los símbolos. Esto significa afirmar el papel del lenguaje como negación de todo sentido, es decir, liberar los significados para que en vez del universo unidimensional haya universos de polivalencias” (2007a: 107). En mi opinión, este tipo de pensamiento puede dar lugar a interrogantes fundamentales sobre qué formas de subjetividad y sociabilidad se necesitan en nuestros sistemas educativos para formar a las nuevas generaciones con una visión plural de la realidad a partir de otros usos del conocimiento, como lo son el juego, la imaginación o el mito.³⁵ Conceptos estos para una reelaboración y producción de

³⁵ La noción de mito tiene que rescatarse por su valor de significados, porque se traduce como narración que nos da a conocer una noticia o una historia que hace referencia a una realidad oculta. Así, por ejemplo, Hans-Georg Gadamer reconoce al mito como “Las palabras que narran nuestra historia [...] En la época de la ciencia en que vivimos el mito y lo mítico no tienen ningún derecho legítimo y, sin embargo, justamente en esta época de la ciencia se infiltra la palabra griega, elegida para expresar un más allá del saber y de la ciencia en la vida del lenguaje y de las lenguas” (1997:23). De Ernst Cassirer podríamos tomar la siguiente reflexión sobre el mito como forma simbólica: “En vez de medir el contenido, significado y verdad de las formas intelectuales con algo extraño que se supone que se reproduce en ellas, debemos encontrar en estas mismas formas la medida y el criterio de su significado intrínseco [...] El mito, el arte, la lengua y la ciencia aparecen como símbolos no en el sentido de simples figuras que se refieren a alguna realidad dada por sugestión y por relatos alegóricos, sino en el sentido de fuerzas que reproducen y presentan un mundo propio” (1983:174). Respecto a la noción de juego, es relevante para nuestra investigación la perspectiva que nos dan de él tanto Gadamer como Johan Huizinga. Del primero nos ocuparemos más ampliamente en el último capítulo, así que retomamos del historiador holandés, y de manera muy general, la siguiente proposición extraída de su obra *Homo ludens*: “Todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego. Ya este carácter de libertad destaca al juego del cauce de los procesos naturales. Se les adhiere y adapta como un hermoso vestido. Naturalmente que en este caso habrá de entenderse la libertad en un amplio sentido, que no afecta para nada el problema del determinismo. Se dirá: tal libertad no existe en el animal joven ni en el niño; tienen que jugar porque se lo ordena su instinto y porque el juego sirve para el desarrollo de sus capacidades corporales y selectivas. Pero al introducir el concepto instinto no hacemos sino parapetarnos tras una x y, si colocamos tras ella la supuesta

prácticas educativas en donde la relación de los sujetos y su universo simbólico ofrezca la posibilidad de transformar gradualmente la fase de crisis en que nos encontramos.

Se ha planteado ya que el barroco como volición y expresión cultural combina símbolos de diferentes culturas, a la vez que manifiesta un poder creador, no tan sólo para negar la realidad sino para sobreponerse a ella y, así reconfigurar el sentido de la vida. Y la educación tiene un papel central para favorecer el diálogo entre las culturas. Como dice la profesora Elizabeth Hernández “estamos en un punto histórico en que podemos reiniciar la fusión cultural o perderla en el triunfo del neoliberalismo” (2001:26).

2.4 Conclusión provisional

El reconocimiento del *ethos* barroco que hemos esbozado hasta ahora como referencia histórica del siglo XVII novohispano, nos permite advertir algunas especificidades en el comportamiento social de dicha época, en el que se construyó una identidad mestiza, no solamente en lo racial o en lo biológico, sino, sobre todo, en lo cultural. En ello reside nuestro interés por actualizarlo y aplicarlo como pensamiento crítico que pone en duda la “legitimidad” del esquema civilizatorio de la modernidad occidental. Pero esto no significa culpar y restarle importancia a la educación moderna, sino de buscar otras proposiciones y valores en las innovaciones de la creación cultural que competen a la tarea educativa en nuestro país. Lo que nos lleva indudablemente a plantearnos la necesidad de atender los temas de la educación en la diversidad. Se trata entonces, de reflexionar sobre el valor de nuestra multiculturalidad desde la inter-subjetividad y organización social para conferirle otros significados al mundo. Por eso creo que resignificar el concepto de *ethos* barroco de Bolívar Echeverría con la idea de Arriarán acerca de una posmodernidad alternativa latinoamericana neobarroca,

utilidad del juego, cometemos una petición de principio. El niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad” [...] (2008:20).

permite preguntarnos por el sentido profundamente político, ético y social de la educación, en una época en que se insiste continuamente en romper con el pasado.³⁶

Por lo tanto, cuando hablamos del barroco nos referimos a generar una actitud diferente ante la configuración de una realidad tal y como nos la presenta el discurso oficial que ostenta el poder político y material. Pero el barroco resulta aún más interesante como actividad capaz de estimular la imaginación y la recreación del entorno de vida en nuestras relaciones con los otros. Ante la crisis política, económica, social, educativa y, la pérdida de significantes que orienten nuestras vidas, el barroco en su “voluntad de forma” mueve la conducta conmoviendo, despertando la sensibilidad emocionando, como dijera Echeverría, ante las catástrofes de la época actual: “[...es el comportamiento típicamente barroco: *inventarse una vida dentro de la muerte*” (2006:214).

Desde la experiencia histórica del barroco en nuestro país podemos rescatar elementos de lucha, resistencia y transición de valores. Un elemento clave que hemos podido identificar en la subjetividad y sociabilidad del modo de *ser* barroco, es que éste no se nos presenta como una esencia inscrita en la identidad de los sujetos, sino que se expresa en la manera en que la voluntad de los mismos persigue la “experiencia de lo contingente”, de lo novedoso ante los hechos aparentemente ineludibles de una presencia dominante en la vida cotidiana. Por ello, señalábamos al principio de este capítulo que “[...] en la base de la opción (en la manera en que asumimos el compromiso ético de la educación) está un acto de voluntad más que de razón” (Santos, 2010:21). Teniendo en cuenta la afirmación de Hannah Arendt en relación a la Razón y el Intelecto como

³⁶ “El tema de la memoria y el olvido adquiere actualidad hoy [...] ya en épocas anteriores se desarrolló un procesos de contraposición a la historia al mismo tiempo que una afirmación de la necesidad de olvidar el pasado. Es posible encontrar huellas de ambos comportamientos en los comienzos de la modernidad, en la época de la Ilustración, cuando el olvido y la superación de lo que se ha dicho o hecho en el pasado se configuran como valores de la civilización y del progreso. El presente se planteaba entonces como la luz del futuro y el pasado como la época de la oscuridad” (Arriarán, 2010:9).

facultades contemplativas (pasivas) y, a la voluntad como la facultad que las hace funcionar juntas (2002:332).

Aquí el *ethos* barroco como objeto social y cultural nos muestra una narración histórica en la que fue posible inventar, unir y concebir lo aparentemente impensable y lo diferente. Si las lecciones del barroco nos dicen algo hoy en día en lo tocante a la educación, es que imponer una cultura sobre otra lleva casi siempre a la destrucción, pero si se establece un diálogo entre ellas, intentando ir más allá de lo que cada una propone, cabe la posibilidad no tan sólo de sobrevivir, sino de conferirle nuevos significados al mundo. Por eso, ante la incredulidad y la apatía habría que situarnos y tomar una postura crítica en las tareas educativas y sus desafíos. Como ha señalado Mauricio Beuchot: “El barroco no es reduccionista. Permite el conflicto. No le tiene miedo, lo aprovecha. Incluso, vive de él. No solamente tiene un aspecto racional, sino de otras suertes” (2009:108).

Resignificar el concepto de *ethos* barroco en materia educativa, nos permite recrear la capacidad de hacernos preguntas en función de la enseñanza para promover la construcción y crítica del conocimiento de diferentes universos culturales. Es intentar ir más allá de la complaciente pasividad y conformismo pedagógico. Para lo cual se requiere algo más que capacitación técnica (*saber hacer*) y modelos de productividad: Se requiere una “voluntad de forma” consciente y activa para impulsar y poner en movimiento otras posibilidades de vida entre los hombres. Esto nos lleva a plantear a continuación la posible relación entre voluntad y praxis.

Capítulo 3

Voluntad y praxis

De no existir la voluntad, no habría tampoco el portador de la ética.

Wittgenstein

El pecho de un petirrojo en una jaula / encoleriza a todo el cielo.

William Blake

Las consideraciones hasta aquí expuestas nos permiten acercarnos ahora a la cuestión capital de este capítulo: el tratamiento teórico (y su posible inserción en la práctica educativa) de la relación entre educación, voluntad y praxis. El proceso de interpretación para determinar las relaciones entre estos conceptos se apoya en dos grandes figuras de la filosofía: Hannah Arendt y Adolfo Sánchez Vázquez, en cuyas ideas sobre la *voluntad* y la *filosofía de la praxis* respectivamente se exponen proposiciones fundamentales para orientar la creación cultural y realización de la eticidad mediante la praxis educativa.

Nos proponemos examinar el significado y “aplicación” del concepto de voluntad en relación al pensamiento de Hannah Arendt, remitiéndonos de manera especial a su proposición sobre la facultad de la voluntad como capacidad de iniciar proyectos nuevos en un entorno ya establecido por los poderes de facto (*continuum* histórico). La idea central que guía nuestro estudio tiene que ver con esa cualidad interior en todo ser humano que, al traducirse en acciones puede poner en marcha algo nuevo en el mundo. Para Hannah Arendt: “La voluntad, con sus proyectos para el futuro, desafía la creencia en la necesidad, la adhesión a la organización del mundo, a la que denomina complacencia” (2002:429).

Esto último suscita tomar un posicionamiento respecto a nuestros conceptos, valores, funciones y sentido sobre la institución y la acción educativa en nuestro país. Consideramos que los hechos políticos, ideológicos y socioculturales en la actualidad plantean del docente pensar y explicar su postura. Es decir, definir para sí mismo y los demás sus valores y objetivos educativos.

De ahí nuestro interés por relacionar el sentido y fines del acto educativo con una práctica transformadora de la realidad, que sirvan de manera activa y creadora como crítica de la misma. Por ello, se pondrá de manifiesto la noción de la actividad humana de la praxis desarrollada por Adolfo Sánchez Vázquez como “una filosofía de la acción transformadora y revolucionaria” (2003:63). En este sentido, consideramos de vital importancia tratar de esclarecer –presentando en las razones de estos autores– la concepción de voluntad en Hannah Arendt, así como el tipo de praxis a la que nos remite Sánchez Vázquez para hacer posible la acción educativa como un proceso de formación de conciencia autónoma, crítica y autorresponsable. Y es aquí donde podemos vincular con sustento la voluntad y la praxis en el proceso de autocreación del ser humano mismo en función de valores y criterios que potencien la emancipación de los hombres en su interacción sociocultural.

Como veremos, la función de la voluntad es preceder al acto de elegir en la innovación teórica y en la actividad transformadora de nuestras prácticas; propiciadas y favorecidas por la praxis educativa. En ella, el ser humano es al mismo tiempo sujeto y objeto en constante proceso de transformación. Por ello, los involucrados habremos de tomar posición respecto a las relaciones entre nuestra concepción *del hombre*, de la educación y de la sociedad, asumiéndonos como objetos de conocimiento y sujetos de transformación.

Si como Hannah Arendt ha señalado: “[...] la voluntad se sintoniza con el futuro, en lo que aún no es, inaugura el poder de la negación, de decir no a lo que es [...]” (Boella en Birulés (comp.), 2000:203), podemos entonces advertir en la voluntad *un principio generador* creador de un mundo (como intermediación humana la voluntad da *contenido a la acción*) que renueva por completo lo establecido. En este sentido, de los estudios de Adolfo Sánchez Vázquez sobre el idealismo alemán y de la concepción de la praxis en Hegel, resulta interesante la concepción de la voluntad que el primero hace al interpreta a éste último:

Lo propio de la voluntad es desplegarse como actividad, y darse un contenido. Afirmándose como voluntad que se da a sí misma su propio contenido, la voluntad deja de ser una potencia formal y vacía para aplicarse a la realidad. Cuando Hegel habla de voluntad abstracta y afirma que la voluntad se manifiesta en la producción de útiles, no quiere decir, por tanto, que se trate de una voluntad vacía, desnuda, pura, sin contenido, sino una voluntad que ha de actuar, es decir, dar un contenido a su acción [...] (2003:83).

A nuestro juicio, este papel fundamental de la voluntad confluye con las actividades del aprendizaje y la enseñanza en las relaciones entre escuela y sociedad. Entonces, la praxis ocupa un lugar central en el debate sobre lo que debe *ser* y *hacer* la educación. La capacidad de análisis, comprensión y crítica del docente exige consciencia de las posibilidades objetivas y subjetivas que favorezcan la formación del educando, con lo cual, se transforma también a sí mismo. No me refiero a la posibilidad abstracta, basada en premisas que no existen. Al contrario, “posibilidad” aquí significa que hay factores psicológicos, económicos, sociales y culturales que pueden demostrarse en su existencia (tal es el caso del *ethos* barroco) como base de la posibilidad del cambio. En este plano no basta la mera actividad teórica para superar las carencias, fallas y contradicciones del proyecto educativo neoliberal (hecho capitalista). De ahí la importancia de comprender las relaciones entre teoría y praxis en el curso del proceso histórico-social de la actualidad. Como dice Boaventura De Sousa Santos: “La ceguera de la teoría acaba en la invisibilidad de la práctica, mientras que la ceguera de la práctica acaba en la irrelevancia de la teoría” (2010:36).

Tanto las aportaciones teóricas de Hannah Arendt como las de Sánchez Vázquez, ponen de manifiesto que la práctica presenta cierta primacía sobre lo teórico, que la primera está íntimamente vinculada a la segunda. Podríamos afirmar que ambos coinciden en que “[...] el pensamiento nace de la experiencia viva, de los acontecimientos, a los cuales debe mantenerse vinculado por ser éstos los únicos indicadores para poder orientarse” (Arendt, 1996:105). He aquí algunas de las ideas generales que intentaré desarrollar a continuación.

3.1 *Natalidad*: posibilidad de empezar algo nuevo en la educación

En el presente apartado quisiera explorar uno de los hilos de pensamiento en que se entreteje la obra de Hannah Arendt, en relación a una forma de entender la educación como actividad que conlleva a que los sujetos se apropien de la cultura; pero para emprender el esfuerzo de superarla, de modo que estos sujetos puedan conferirle otros significados al mundo, renovándolo. Hemos mencionado ya en el capítulo anterior que Bolívar Echeverría llama a esto: “el momento dialéctico del cultivo crítico de la identidad” (2006:85).³⁷

Algo que se debe tener presente al aproximarnos a la obra de Arendt es que la mayoría de sus reflexiones se gestan en la experiencia de los hechos derivados del surgimiento de los totalitarismos. Época que nuestra autora tratará de explicar y comprender después del colapso del pensamiento tradicional europeo. En este sentido nos llama la atención la manera en que Hannah Arendt trató de responder a las experiencias que tuvo que confrontar en su tiempo. Pues la imperiosa necesidad de buscar un nuevo comienzo ante los hechos de la Guerra y el Totalitarismo llevó a Arendt a postular la categoría filosófica de *natalidad* en contrapartida a la reflexión sobre la mortalidad en la que durante mucho tiempo se ha centrado la meditación de los hombres. La idea medular de la *natalidad* es el hecho –según Arendt–, de que cada uno al nacer ha comenzado a ser, por lo cual hay un comienzo potencial en cada nacimiento humano, y cabe entonces la posibilidad de que éste ser pueda comenzar algo nuevo en el mundo. Por eso, Hannah Arendt dice:

La capacidad misma de comenzar se enraiza en la *natalidad*, y en modo alguno en la creatividad; no se trata de un don, sino del hecho de que los seres humanos, los nuevos hombres, aparecen una y otra vez en el mundo en virtud de su nacimiento (2002:450).

³⁷ Al respecto debo señalar que el lector encontrará otros puntos de contacto entre las posiciones e ideas de Arendt compartidas por autores de primer orden tratados en este trabajo. Así, por ejemplo, véase el Capítulo II, apartado 2.1 de esta Tesis.

Esto puede ofrecernos una idea de que la acción humana puede caracterizarse por su capacidad de iniciar “algo nuevo” e incluso de interrumpir el continuo histórico y contribuir a su transformación. Para Hannah Arendt la **voluntad como acción** puede adecuarse a los procesos educativos rescatando la integridad humana. Uno de los principales objetivos del pensamiento de Arendt que guían nuestra investigación es que la acción educativa se acerca al sentido aristotélico de la praxis como acto que tiene su fin en sí mismo, independientemente de su utilidad: “La actividad educativa se plasma en obras, pero ese no debe ser su objetivo último, sino la condición de posibilitar para algo más decisivo que es la disposición a construir y revolucionar el mundo común” (1993:183).

Esta forma de entender la educación se opone a la idea de la educación como fabricación del individuo para hacerle útil mediante procesos de instrumentalización. Pues la fabricación educativa responde en el discurso pedagógico a concebir la escuela como una empresa orientada por los principios de eficacia, rentabilidad, eficiencia, control y optimización. Así el individuo se fabrica como un objeto, de acuerdo a un modelo y mediante un proceso de manipulación y de represión. En este punto, remitiéndonos a Arendt podríamos advertir la presencia de instrumentos de organización totalitaria para guiar el comportamiento de los educadores y educandos; reducidos como objetos fabricados para adaptarse al papel de meros ejecutores y reproductores de modelos previamente establecidos por las demandas macro-sociales del sistema capitalista: “[...] bajo condiciones totalitarias se dispone a todos los medios para ‘estabilizar’ a los hombres, para hacer a los hombres estáticos, a fin de prevenir todo acto imprevisto, libre o espontáneo” (Arendt, 2005:411).

Precisamente por esto, Hannah Arendt al analizar y comprender la experiencia del totalitarismo en su tiempo, llegó a afirmar que: “El propósito de la educación totalitaria nunca ha sido inculcar convicciones, sino destruir la capacidad para formar alguna” (1987:693). De ahí que la idea arendtiana de la acción para la educación se fundamente en la capacidad propia de los hombres

(libertad) para trascender lo dado y empezar algo nuevo, puesto que el hombre sólo trasciende enteramente la naturaleza y construye la cultura cuando actúa (Arendt, 2000:100). Es decir:

Nuestra esperanza siempre está en lo nuevo que trae cada generación; pero precisamente porque podemos basar nuestra esperanza tan sólo en esto, lo destruiríamos todo si tratáramos de controlar de ese modo a los nuevos, a quienes nosotros, los viejos, les hemos dicho como deben ser. Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación tiene que perseverar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación” (Arendt, 1996:204-205).

Al hablar de *natalidad*, Hannah Arendt confronta el supuesto de una *razón suficiente* para la cual la libertad de empezar algo nuevo resulta del todo incompatible con la lógica de las leyes de la causalidad.³⁸ Puesto que nuestra actividad representativa cognoscitiva, como ha señalado Safransky:

[...] expresa el hecho de que en todo lo que puede llegar a nuestra representación tenemos que preguntar por razones (causas), por la conexión que une a unas representaciones con otra; y hemos de formular tales preguntas no porque nos fuerce a ello el mundo exterior, sino porque nos fuerza a ello nuestra propia capacidad de percibir y conocer (2008:209).

Pero para Arendt la noción de *natalidad* **no** corresponde a la idea de “entender lo nuevo como una reafirmación mejorada de lo viejo” (2002:450). Por el contrario, *natalidad* significa que en cada nacimiento o alguien que es un principiante por sí mismo (el alumno en la escuela), comienza un movimiento al entrar en el mundo. Y así, cabe esperar de estos nuevos seres; a pesar de las cosas naturales y artificialmente ya establecidas: acciones capaces de interrumpir el continuo

³⁸ Un postulado de la *razón suficiente* es que todo comienzo siempre va precedido de un estado anterior de las cosas. Aristóteles afirmó en el principio lógico de toda ciencia (la *apodeixis*) la derivación, que: “Todo conocimiento racional, ya sea enseñado, ya sea adquirido, se deriva siempre de nociones anteriores” (1993:155).

histórico o natural. En consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje en los procesos educativos no pueden ser reducidos a la mera preocupación por el mantenimiento de lo dado; por el entrenamiento o la instrucción en la práctica de vivir. El simple hecho de que las personas aprendan cosas todos los días no se traduce en que sean mujeres y hombres con educación. Además, el problema muchas veces es, que tanto los funcionarios de quienes depende el diseño de una nueva organización escolar, así como profesores, familias y alumnos, ven en forma ilusoria la posibilidad de comenzar algo nuevo, o bien, no faltan los especialistas que consideran que un nuevo comienzo es tan desconcertante como crear algo a partir de la nada. A quienes así piensan Hannah Arendt respondería:

[...] el origen de la vida a partir de la materia inorgánica es una infinita improbabilidad de los procesos inorgánicos, como lo es el nacimiento de la Tierra considerado desde el punto de los procesos del universo, o la evolución de la vida humana a partir de la animal. Lo nuevo siempre se da en oposición a las abrumadoras desigualdades de las leyes estadísticas y de su probabilidad, que para todos los fines prácticos y cotidianos son certeza; por lo tanto, lo nuevo siempre aparece en forma de milagro. El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable. Y una vez más esto es posible debido sólo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo (2000:201-202).

Tal vez Hannah Arendt estaba muy alentada por la esperanza que puede surgir de la *natalidad* cuando escribió esto. Como sus palabras expresan, hay que apostar por la confianza en el carácter natal de los humanos, por nuestra capacidad de acción para hacer aparecer lo imprevisto. Ahora bien, esto no significa que nuevos proyectos culminen siempre en una mayor dicha o en una mejor educación, ya que debemos estar conscientes de que cuando actuamos nunca conocemos de antemano los resultados de nuestras acciones. Pero la idea que aquí hemos querido rescatar es referirnos a la capacidad de imaginar alternativas, de idear otras formas de interpretar el valor de lo que aprendemos y enseñamos en la tarea

de ofrecerles a nuestros niños y jóvenes la oportunidad de emprender cosas nuevas.

3.2 Voluntad y acción

Nos llevaría demasiado lejos tratar de rastrear paso a paso las aportaciones filosóficas de Arendt. Mi intención aquí no es la de llevar a cabo un análisis exhaustivo del pensamiento arendtiano, como tampoco lo es sistematizar sus reflexiones fundamentales. Mis aproximaciones son más modestas y se articulan en torno a un tema que hoy me parece necesario replantear en las opiniones y trabajo de los profesores. Por consiguiente, nos preguntamos por las posibilidades intrínsecas de la acción y el sentido de la tarea educativa para ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos, a entender el mundo que los rodea y a encontrar su propia identidad y lugar en la sociedad. Pero teniendo siempre en cuenta que del mismo modo que intentamos enseñarles a nuestros alumnos cómo hacer inteligible lo que se ofrece a sus sentidos y cómo comprender el significado de la realidad, se debe trabajar en la formación del criterio y de la voluntad en los educandos y educadores, ya que en esta última, como veremos a continuación, se constituye el *querer* y *poder* llevar a cabo acciones (*proyectos*) tendientes a elevar los *bienes* que orientan nuestras vidas y nuestra condición de seres humanos.

Hannah Arendt desarrolló una noción no instrumental ni utilitarista de la *acción* (praxis), como ella misma nos dice: “Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *archein*, comenzar, conducir y finalmente gobernar), poner algo en movimiento [...]” (2000:201). El actuar (la acción) en este sentido nos interesa por su función en la vida cotidiana de insertarse como un acto de ruptura con el pasado mediante la introducción de algo nuevo. De ahí que sea posible hablar del carácter creativo, innovador e imprevisible de la acción en las actividades educativas como un

proceso constante de descubrimiento. “Cada vez que el hombre actúa inicia procesos” (Arendt, 1996:71).

Conscientes de que es muy difícil modificar la mentalidad de los profesores y el sentido de su trabajo en las aulas mediante leyes, manuales o decretos; consideramos preferible que sea mediante la propia subjetividad consciente y autocrítica, la vía por la que los propios maestros, al valorarse a sí mismos, reflexionen sobre su práctica docente. Este ejercicio hace imprescindible esclarecer teóricamente su práctica social como educadores y, a estar prestos a asumir una responsabilidad ética en sus acciones como sujetos históricos. Nuestro estudio trata de plantear esta necesidad a partir de una verdadera consciencia de la praxis.³⁹ Porque no basta la mera política educativa para instruir y capacitar al docente mediante métodos y preceptos importados que sólo tienden a homogeneizar el trabajo educativo y que restringen la autonomía y la creatividad del maestro. Queremos dejar claro, en este sentido, que no se trata de cambiar la mentalidad de los sujetos de la educación mediante el discurso retórico o la coacción heterónoma, sino la de sugerir otras formas de evaluar y de reflexionar el valor y sentido de la educación.

En opinión de Hannah Arendt, hay que rescatar la función de la acción como praxis, como actividad creadora para iniciar algo nuevo y así responder a lo que acontece en la especificidad de la experiencia. Llegados a este punto, sería conveniente hacer algunas aclaraciones respecto a la lectura que hacemos de Arendt en relación a la voluntad y la acción, para posteriormente –obedeciendo a los intereses de este trabajo– intentar establecer su vínculo con la praxis educativa.

La facultad de la voluntad, que Hannah Arendt interpreta como “[...] fuente original de la acción” (2002:242), es el resultado de un arduo trabajo histórico y

³⁹ Con esta proposición nos referimos a la importancia de un fundamento teórico para que el docente en el plano de la reflexión sistematice y explique lo que hace. Al respecto Adolfo Sánchez Vázquez ha dicho: “[...] mientras la conciencia ordinaria no reconoce la distancia que la separa de la conciencia reflexiva no puede nutrir una verdadera praxis revolucionaria. La conciencia ordinaria de la práctica tiene que ser abandonada y superada para que el hombre pueda transformar creadoramente, es decir, revolucionariamente, la realidad” (1980:34).

filosófico por volver a pensar y comprender la evidencia interna de que los individuos estamos dotados de la capacidad de elegir a través de nuestros propios motivos, metas e intereses. De ahí que la acción, entendida en el sentido que ya hemos mencionado (como iniciativa, comienzo, conducción, movimiento), requiere de una intención, de un proyecto previamente deliberado que intervenga en la transformación del trabajo cotidiano. En este sentido, Arendt coincide con Agustín de Hipona cuando dice: “La voluntad debe estar presente para que el poder⁴⁰ sea operativo” (2002:320). En otras palabras, la voluntad prepara el terreno donde nuestras intenciones, proyectos e iniciativas puedan traducirse en acciones.

A caso una forma de dar cuenta de la concepción arendtiana de la voluntad es atender, por un lado, la distinción entre la facultad del Intelecto y la facultad de la Razón, pues como ya Kant había distinguido se trata de dos facultades mentales cuya función se distingue en que mientras la Razón (pensamiento) busca los *significados*, el Intelecto (conocer) se configura en la cognición de la búsqueda de la *verdad*. De ahí que Arendt llegue a afirmar que:

El mayor obstáculo que la razón (*Vernunft*) se pone en su camino procede del intelecto (*Verstand*) y de los bien justificados criterios que estableció para sus propios fines, para apagar la sed, y satisfacer la necesidad de saber y conocer. [...] por ponerlo en pocas palabras: *la necesidad de la razón no está guiada por la búsqueda de la verdad, sino por la búsqueda del significado. Y verdad y significado no son una misma cosa*. La falacia básica, que prima sobre las otras falacias metafísicas, consiste en interpretar el significado según el modelo de verdad [...] (2002:41-42).

Esta distinción se hace imprescindible a la hora de abordar la concepción de Arendt acerca de la voluntad, a la cual le corresponde la idea o búsqueda de la Libertad, definiéndola no como una disposición subjetiva, o como un acto de la mente, sino como acción, como movimiento en el mundo social. La afirmación de

⁴⁰ “El poder sólo es realidad donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades” (Arendt, 2000:223).

Zygmunt Bauman coincide con esto último en el carácter o cualidad de la libertad como una relación social: “El individuo libre, lejos de ser una condición universal de la humanidad, resulta una creación histórica y social” (1991:16).

También con respecto a la voluntad cuando opera en los sujetos es importante distinguir cuando las acciones son movidas por la razón o por el deseo, lo que Arendt –al retomar la noción de *proairesis* de Aristóteles–, llama “[...] la primitiva dicotomía de razón y deseo” (2002:269), para establecer que si bien la razón o el deseo pueden proporcionarnos los propósitos por los que actuamos; “[...] la elección se convierte en el punto de partida de las acciones en sí mismas” (Arendt, 2002:292). Es decir, que la voluntad media como elección entre razón y deseo, transformándolos en intenciones que puedan traducirse en acciones.

Llegados a este punto, y ateniéndonos al pensamiento de Arendt, es conveniente preguntarnos por medio de qué facultad introducimos en la acción valores en nuestra relación con los otros en el mundo (en la escuela). Consideramos tal cuestión importante puesto que como ya Aristóteles planteara en la *Ética nicomaquea*: “No basta con definir conceptualmente que es la justicia, sino de lo que se trata es de ser justos” (2000:96). Del mismo modo podríamos decir que no es suficiente con establecer definiciones en el plano estrictamente cognitivo en términos de contenidos culturales y estrategias pedagógicas y didácticas, sino de la de dar contenido ético y político a nuestras acciones en el trabajo docente como vivencia comprometida, creando y recreando permanentemente con algo más que el mero uso de conocimientos técnicos racionales especializados. Por ello Arendt va a postular que quien introduce (en la acción) valores en el mundo no es tanto la razón teórica, sino la razón práctica (2002:294). Considerando que la primera rige al entendimiento y la segunda orienta a la voluntad libre.⁴¹ Ejemplo de ello es que ante las persuasiones de la razón como ante la atención a la necesidad, la obligación o las demandas del

⁴¹ Para establecer una distinción entre razón teórica y razón práctica, Mauricio Beuchot nos dice: “La argumentación teórica es la inferencia que extrae conclusiones a partir de premisas, mientras que la argumentación práctica es sobre todo la que justifica nuestras decisiones. Es además una argumentación viva, dialógica, que se da frente a un auditorio completo [...] (2000:117).

deseo podemos responder con un sí o un no, estar de acuerdo o en desacuerdo con lo dado. El elemento central es el poder que tiene la voluntad para asentir o disentir cuando elegimos nuestras acciones. Precisamente a esta capacidad de elegir es a la que nos referimos como acción orientada por la disposición de la voluntad, tanto en su captación teórica como en su articulación con los problemas de la práctica docente.

Cabe entender, en este sentido, que al asumir (descubrir) la existencia de esta facultad en nuestras vidas, lo que realmente importa no es tan sólo hacer inteligible el concepto de voluntad, sino su uso y aplicación, en otras palabras, no se trata de pensar la voluntad, sino de hacerla una acción efectiva sobre el mundo. Ello quiere decir que el problema para determinar la posible relación entre educación, voluntad y praxis, es una cuestión fundamentalmente teórica y práctica; teórica en cuanto implica encarar los acontecimientos (fenómenos educativos) tratando de explicarlos y comprenderlos en su especificidad; y, práctica en cuanto fundamento de la teoría y porque es acción real sobre una realidad que se pretende transformar. Tal como ha dicho Adolfo Sánchez Vázquez:

Es en la práctica donde el hombre debe demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poder, la “terrenalidad” de su pensamiento [...]. Es en la acción práctica sobre las cosas donde se demuestra si nuestras conclusiones teóricas sobre ellas son verdaderas o no (1980:173-174).

O en palabras de John Elliott:

La comprensión teórica de la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza no se derivan tanto de una cultura académica que adopta una postura contemplativa respecto al proceso de la enseñanza, sino de la práctica como profesor [...] (2000:26).

Así pues, tenemos por una parte el tratamiento conceptual de la voluntad que arraiga, no en la especulación filosófica, sino como actividad que transforma nuestra concepción del mundo, pero además, como expresión de los sujetos ante la realidad en cuanto que materializa la acción para su transformación. Por

consiguiente, esto nos lleva a constatar la relevancia en el caso de la formación docente de la relación entre el conocimiento teórico y la praxis, en tanto expresiones indisolubles de un proceso práctico en donde la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar.⁴² Estas afirmaciones entre teoría y praxis serán tratadas a continuación, apegándonos a la concepción filosófica de la praxis desarrollada por Adolfo Sánchez Vázquez.

3.3 Noción de praxis y sus diferentes clases

En su libro *Filosofía de la praxis*, Adolfo Sánchez Vázquez reconstruye el desarrollo histórico de la noción de praxis en sus orígenes occidentales, y en cuyo texto podemos advertir que los conceptos de teoría (contemplación) y praxis (acción) se iniciaron como términos técnicos opuestos. El contraste radicaba en gran medida –según nuestro autor– “[...] en la expresión ideológica de la contraposición del trabajo intelectual y el trabajo manual correlativa a su vez a la división de la sociedad griega antigua en clases de hombres libres y esclavos” (1980:45). Por lo cual se le daba un rango inferior a la práctica y se elevaba a un nivel superior la actividad teórica. Tanto Aristóteles como Platón asignaban la concepción del hombre como ser teórico por excelencia, dejando la praxis material productiva en manos de los esclavos.

Va a ser hasta el siglo XVII cuando los pensadores ilustrados y los economistas reconozcan la positividad de la técnica y del trabajo humano, con ellos, podría decirse, se gesta en la creciente sociedad burguesa, la noción de una

⁴² “La teoría de la educación no es una ‘teoría aplicada’ que ‘se base en’ teorías de la filosofía, las ciencias sociales o cualquier otra ‘forma de saber’, sino que se refiere a la tarea de evaluar críticamente la adecuación de los conceptos, creencias, supuestos básicos y valores que forman parte de las teorías más destacadas de la práctica educativa. Esto no significa que la relación entre teoría y práctica suponga que la teoría ‘implica’ la práctica, se ‘derive’ de ella o ‘refleje la práctica’, sino que sometiendo las creencias y justificaciones de las tradiciones prácticas existentes y vigentes a la crítica racional, la teoría transforma la práctica, modificando las formas de experimentar y comprenderla. En consecuencia, no se trata de una transición de la teoría a la práctica, en cuanto tales, sino de la irracionalidad a la racionalidad, de la ignorancia y la costumbre al saber y la reflexión” (Carr, 2002:59).

praxis productiva, advirtiendo en el trabajo humano la fuente de la riqueza social y de todo valor, pero reduciendo con ello el carácter productivo de la praxis a una acepción meramente utilitaria y económica. De ahí el acercamiento de Sánchez Vázquez a autores como Marx, Lenin, Lukács, Korsch, Gramsci, Schaff, Kosik, entre muchos otros, como teóricos y hombres de acción, para orientar su estudio sobre el carácter social de la praxis como categoría de primer orden para abordar los problemas del conocimiento, de la historia, de la sociedad, y del ser mismo.⁴³

A fin de adentrarnos al razonamiento de Sánchez Vázquez en relación a la praxis, sería importante señalar, por adelantado, cuál es su propia concepción de ésta. Por ello, de manera preliminar y como introducción general del concepto, el autor que nos ocupa comenta:

La praxis se presenta en diversas formas específicas, pero todas ellas concuerdan en ser transformación de una materia prima dada, y creación de un mundo de objetos humanos o humanizados. Todas estas formas específicas lo son de una praxis total cuyo resultado o producto es, en definitiva, el hombre social mismo. Independientemente del grado en que cada individuo, grupo social o sociedad participe en esa praxis total, ella es la actividad por la que el hombre se produce o se crea así mismo [...] (1980:475).

Esta concepción de la praxis evita reducirla a una actividad meramente práctico-utilitaria, o al prejuicio del sentido común que, muchas veces se le confiere negativamente (en su estado teórico) como actividad transformadora; cuando se interpreta a la praxis como simple manipulación tecnológica y como control de los procesos naturales y sociales. Por el contrario, Sánchez Vázquez va a ver en la praxis la forma **consciente** y **voluntaria** capaz de impulsar y poner en movimiento

⁴³ Al respecto, Adolfo Sánchez Vázquez coincide con Marx en que la filosofía tiene que volverse conciencia, fundamento teórico y instrumento de ella: "Si como dice Marx [...] los problemas filosóficos fundamentales tienen que plantearse en relación con la actividad práctica humana que pasa así a tener la primacía no sólo desde un punto de vista antropológico –puesto que el hombre es lo que es *en* y *por* la praxis–, histórico puesto que la historia es, en definitiva, historia de la praxis humana–, sino también gnoseológico –como fundamento y fin del conocimiento, y criterio de verdad– y ontológico– ya que el problema de las relaciones entre hombre y naturaleza, o entre el pensamiento y el ser, no puede resolverse al margen de la práctica (1980:57).

otras posibilidades de vida entre los hombres. En este sentido, los sujetos de la educación (las nuevas generaciones insertadas en un mundo regido por las necesidades prácticas inmediatas que establece la economía moderna) requieren ser conscientes y reconocer su condición histórico-social, y esto es posible –nos dice Sánchez Vázquez– “[...] cuando ya han madurado a lo largo de la historia de las ideas las premisas teóricas necesarias” (2003:217). Y en otro de sus textos nos recuerda que: “[...] es justamente hoy cuando se dan las premisas históricas y prácticas necesarias para elevarnos a una verdadera y rica conciencia filosófica de la praxis” (1980:65). En otras palabras, los sujetos en la praxis (acción) requieren de la teoría a fin de rebasar el límite de su “actitud natural cotidiana” de considerar la actividad teórica inútil e improductiva en los asuntos prácticos. En consecuencia, los procesos prácticos educativos deben superar su espontaneidad transformándose en acciones conscientes o de lo contrario caer en actos repetitivos y mecanizados que se estancan en la monotonía. En palabras de Antonio Gramsci:

[...] La identificación de la teoría y de la práctica es un acto crítico por el cual la práctica aparece como racional y necesaria o la teoría como realista y racional... Se llega así a la relación (ecuación) entre pensamiento y acción, es decir a la filosofía de la praxis (1999: 224).

Esto es lo que queremos señalar cuando los hombres sentimos la necesidad de nuevas actividades prácticas transformadoras, para las cuales se requieren instrumentales teóricos con los que idear, proyectar y luego realizar nuestros fines a través de un proceso práctico en la realidad.

Regresando a la concepción de praxis en el pensamiento de Sánchez Vázquez, es importante señalar –antes de abordar sus diferentes clases y funciones –, que la praxis es actividad teórico-práctica, “[...] tiene un lado ideal, teórico, y un lado material, propiamente práctico” (1980:315). Pero sin reducirse a la mera contemplación especulativa ni como pura actividad material. Es por ello que la práctica exige una relación teórica con ella, y al hacerlo, entramos a la

dimensión de lo que Sánchez Vázquez llama la comprensión de la praxis.⁴⁴ De manera que en la práctica de una filosofía educativa consideremos a la praxis “[...] en unidad indisoluble el proyecto de emancipación, la crítica de lo existente y el conocimiento de la realidad a transformar” (Sánchez Vázquez, 1997:130).

Por consiguiente, la actividad que concibe como praxis, dice Sánchez Vázquez:

[...] está orientada a la transformación de un objeto (naturaleza o sociedad), como fin, trazado por la subjetividad consciente y actuante de los hombres y, por consiguiente, actividad –en unidad indisoluble– objetiva y subjetiva a la vez. Lo determinante en este proceso práctico no es la transformación objetiva (separada de la subjetividad) ni la actividad subjetiva (separada de la objetividad) sino la unidad de ambos momentos (1997:130).

Entendida así, hemos de considerar la praxis, primero, como actividad de la conciencia; donde los fines prefiguran idealmente el resultado real que se quiere obtener y, por otro lado, como expresión voluntaria de realización con el propósito de hacer del fin una causa de la acción real. En relación con esto, diríamos, la tarea del hombre en la praxis consiste en transformar el mundo y a sí mismo.

3.3.1 Praxis creadora

Sánchez Vázquez denomina praxis creadora a aquella actividad que en la producción y autocreación de nuestra condición de hombres, nos permite crear e inventar nuevas soluciones ante las necesidades y situaciones que se presentan en nuestro devenir histórico y social. La cualidad creativa del hombre permite a

⁴⁴ “Como Marx advierte en su tesis (VIII) sobre Feuerbach, hay la práctica y la comprensión de esta práctica. Sin la comprensión de ella; la racionalidad de la práctica ésta permanece oculta. Así, por ejemplo, la práctica experimental científica sólo es reveladora para el hombre de ciencia que puede leerla conociendo el lenguaje conceptual correspondiente. [...] Las luchas del proletariado no permiten por sí solas elevarse a la comprensión de la necesidad histórico-social de la clase obrera. Sólo la transformación del socialismo de utopía en ciencia y el manejo del instrumental teórico correspondiente han permitido al proletariado y, particularmente, a su vanguardia más consciente, elevarse a la comprensión de su propia praxis revolucionaria (Sánchez Vázquez, 1980:310).

éste hacer el mundo humano y también hacerse a sí mismo. El primer rasgo distintivo de la praxis creadora se presenta como “[...] unidad indisoluble, en el proceso práctico, de lo subjetivo y objetivo” (Sánchez Vázquez, 1980:323). En la creación artística o en la actividad revolucionaria se incluyen la subjetividad consciente del sujeto sobre la materia dada a transformar conforme al fin o proyecto que se ha trazado. Pero además, también en la innovación teórica puede presentarse la praxis creativa en el nivel de lo conceptual; siempre y cuando a lo largo del proceso práctico se muestre la unidad de lo objetivo y lo subjetivo para producir algo que no habría sido posible establecer antes de iniciarse la actividad práctica.

Esto nos lleva a la concepción del ser humano como ser activo y creador, cuya capacidad de trazarse objetivos a los que suele resistirse la realidad le revelan la disponibilidad de actuar modificando una y otra vez lo ideal y lo real: “Por el hecho de trazarse fines, el hombre niega una realidad efectiva y afirma otra que no existe todavía” (Sánchez Vázquez, 1980:248).

Es en el proceso mismo de la actividad creadora como praxis que los sujetos vamos descubriendo el carácter único de nuestras acciones.

Tanto en la praxis revolucionaria como en la praxis artística se pone de manifiesto que la verdadera creación supone una elevación de la actividad de la conciencia, y que su materialización exige la íntima relación de lo interior y lo exterior, de lo subjetivo y lo objetivo (Sánchez Vázquez, 1980:329).

3.3.2 Praxis reiterativa o imitativa

Este tipo de praxis prevalece en la vida social puesto que el hombre no vive en un constante estado creador. Lo determinante en la praxis reiterativa o imitativa es que rige en ella la adecuación a un modelo previamente establecido, no hay proyecto ni invención, sino la repetición “[...] puesto que la planeación y la realización se identifican” (Sánchez Vázquez, 1980:330), excluyendo casi siempre a la imaginación y la creatividad.

Aquí el trabajo educativo es un hacer repitiendo o imitando otras modalidades en la función pedagógica. Muchas veces en el aula se promueve la repetición memorística acrítica y, sucede que los estudiantes lo asumen como si fuera una interpretación propia que nos es sino una reiteración de lo mismo, pero dicho con otras palabras. En este sentido, dice Sánchez Vázquez:

[...] la praxis reiterativa o imitativa tiene por base una praxis creadora ya existente, de la cual toma la ley que la rige. Es una praxis de segunda mano que no produce una nueva realidad; no provoca un cambio cualitativo en la realidad presente, no transforma creadoramente, aunque contribuye a extender el área de lo ya creado, y, por tanto, a multiplicar cuantitativamente un cambio cualitativo ya producido. No crea; no hace emerger una nueva realidad humana, y en ello estriba su limitación, y su inferioridad con respecto a la praxis creadora (1980:330).

De ahí que al autoevaluarnos en nuestras prácticas educativas podamos advertir qué tanto éstas se enmarcan en funciones preestablecidas y, qué tanto son expresión de nuestra creatividad con el uso de los recursos disponibles. Podríamos afirmar que en la praxis reiterativa o imitativa se privilegia un control técnico de la actividad docente, mediante la estandarización de procedimientos y objetivos medibles y preestablecidos; mientras que en la praxis creativa se confía en la capacidad creadora y responsabilidad del docente.

El peligro de caer constantemente en una praxis reiterativa o imitativa es que se vuelva una costumbre en la vida diaria y llegue a determinar nuestras acciones, mutilando la creatividad; resignándonos a ser sometidos por fuerzas reguladoras que se internalizan mediante el entrenamiento, el adiestramiento, la educación o a través del “ejemplo” de otros modelos.

3.3.3 Praxis reflexiva y praxis espontánea

Para distinguir estos dos niveles de la actividad práctica, Sánchez Vázquez destaca la determinación del papel que desempeña la conciencia cuando actuamos a lo largo de un proceso práctico.

Por obvias razones no vamos a detenernos demasiado en una exhaustiva y rigurosa búsqueda para precisar la naturaleza, el origen y las funciones de la conciencia, nuestra intención se limita de momento a identificarla como capacidad para percatarse del mundo externo y de uno mismo.⁴⁵ Esta acotación nos sirve para advertir que desde la perspectiva de Sánchez Vázquez se diferencia una *conciencia práctica* de una *conciencia de la praxis*; la primera –según nuestro autor– interviene actuando de manera operativa en el proceso práctico. No teoriza, sino resuelve las vicisitudes en la realización de sus fines o proyectos; mientras que la segunda, “[...] califica a la conciencia que se sabe a sí misma [...] en cuanto es consciente de las modalidades del proceso práctico, [...] Podemos decir, por ello, que la conciencia de la praxis viene a ser la autoconciencia práctica” (Sánchez Vázquez, 1980:352-353).

De acuerdo con lo anterior, Sánchez Vázquez señala dos niveles de la actividad práctica, que denomina *praxis reflexiva* y *praxis espontánea*. Ambas son el resultado del grado de manifestación de la conciencia, del grado de consciencia que se tiene cuando desplegamos nuestra actividad en relación con el mundo. La diferencia consiste en que hay un grado de consciencia más elevada en la primera, y baja o casi nula en la segunda. De lo que se trata, es entonces, de que identifiquemos el tipo de relación que mantenemos con ambas praxis al realizar nuestro trabajo.

3.3.4 Funciones de la praxis

Ya se ha mencionado la concepción de la praxis elaborada por Sánchez Vázquez como actividad práctica transformadora, a la vez subjetiva y objetiva, ideal y material, teórica y práctica. Y ha resultado determinante para nuestro estudio que el proceso práctico de la actividad no se reduzca a la mera transformación objetiva

⁴⁵ “El esfuerzo por comprender la conciencia humana es una investigación más antigua que la propia ciencia. Está en la esencia del enigma sobre la propia identidad, que tanto ha preocupado a filósofos, teólogos, místico y a todo aquel que se ha preguntado: ¿Quién o qué soy?, ¿Por qué estoy aquí?” (Álvarez, 2005: 251).

de una realidad, sino a la unión objetiva y subjetiva a la vez de los dos momentos en que es orientada la transformación de dicha realidad.

Estos aspectos de la praxis se mantienen en mutua relación como condición necesaria para desplazarnos de la mera contemplación hacia la actividad transformadora. Es decir, aplicar la filosofía de la praxis en el acto educativo implica la unidad de cuatro funciones centrales para asumir ética e intelectualmente, en la vida real, la praxis que hasta ahora hemos venido esbozando. Estas funciones se insertan necesariamente en la praxis como:

- 1) Crítica de la realidad existente y de las ideologías. Particularmente del capitalismo por hacer del hombre un simple medio o cosa.
- 2) Como compromiso ético e intelectual con las fuerzas sociales que ejercen la crítica real y que proyectan una alternativa social a este sistema. (Arriarán, 2004:113).
- 3) Como conocimiento de la realidad a transformar. Es decir: “[...] como laboratorio de los conceptos y categorías indispensables para trazar y aplicar una línea de acción” (Sánchez Vázquez, 1997:135).
- 4) Como autocrítica para no caer en el dogmatismo de las definiciones o en el exceso de las ideas, de las creencias, en el fanatismo.

Estos aspectos de la filosofía de la praxis en su función *crítica*, *ideológica*, *gnoseológica* y *autocrítica*, se integran en la unidad de teoría y práctica, en pensamiento y acción, para contribuir a la transformación del sujeto y a la construcción (desde otros proyectos) de la sociedad.

3.4 El lugar de la ética en la praxis

Retomando el carácter central de la praxis que hemos planteado con anterioridad en sus diferentes formas y funciones, a continuación quisiera señalar la relevancia de la ética para orientar y proponer (no por ello determinar) el comportamiento práctico-moral de los sujetos. Considero que es aquí donde entra en juego, en la actividad educativa, tanto la facultad de la voluntad para elegir la acción en cada situación concreta, como la praxis en cuanto actitud del sujeto encaminada a realizar una acción efectiva sobre el mundo social, en el que, dicho sea de paso, se inscriben normas, valores, reglas de conducta, comportamientos, costumbres (moral), que impactan el ambiente de las escuelas, la educación y la enseñanza en nuestra sociedad.

Aquí se nos presenta la oportunidad de relacionar el carácter teórico y práctico de la praxis educativa, es decir, explicarnos el tipo de experiencia humana que nuestros comportamientos, costumbres, reglas y valores producen en el quehacer educativo en un contexto sociocultural dado; advirtiendo que no es suficiente con reflexionar sobre éstas y otras tantas cuestiones como meros objetos de interpretación (teoricismo), sino que, al dar razón fundamentada de nuestra crítica a lo existente, no dejar las cosas como están, ya que al tomar consciencia de ellas cabe la posibilidad de reconocer las condiciones necesarias para su transformación. Y, en este ejercicio teórico-práctico se hace presente la voluntad para estudiar, conocer, idear y realizar nuevos proyectos. Lo cual nos lleva –como dice Sánchez Vázquez– “[...] a que la ética puede servir para fundamentar una moral, sin ser ella por sí misma normativa o prescriptiva” (2005:26). Pues como ya hemos hecho mención con anterioridad, la actividad de la praxis no se reduce en hacer recomendaciones y formular decretos y prescripciones morales; sino para transformar en este caso [...] “trazado por la subjetividad libre y consciente de los hombres” (Sánchez Vázquez, 1980:158), el carácter uniformizante, tecnicista e instrumental en el trabajo educativo.

Es importante señalar que la ética a diferencia de la moral (conjunto de normas, principios, imperativos o ideas de una época o una sociedad dadas que

regulan la conducta individual y social de los hombres) no prescribe la orientación de nuestra conducta y aunque puede ayudarnos a elegir, no nos impone rígidamente una elección. Si bien la ética describe nuestro comportamiento en relación con la moral establecida, también la analiza y la crítica:

Los problemas teóricos y los prácticos, en el terreno moral, se diferencian, por tanto, pero no se hallan separados por una muralla insalvable. Las soluciones que se den a los primeros no dejan de influir en el planteamiento y solución de los segundos, es decir, en la práctica moral misma; a su vez, los problemas que plantea la moral práctica, vivida, así como sus soluciones, constituyen la materia de reflexión, el hecho al que tiene que volver constantemente la teoría ética, para que ésta sea no una especulación estéril, sino la teoría de un modelo efectivo, real, de comportarse del hombre (Sánchez Vázquez,2005:21).

Para nosotros en el terreno de la educación donde nos ocupamos en transmitir el saber alcanzado o de participar a otros el acceso a él, es necesario abordar la crítica al poder vigente en sus preceptos, criterios y acciones para adecuar los procesos educativos a las demandas del lucro y la rentabilidad. Lo cual presupone esclarecer teóricamente la práctica social de la docencia y asumir el compromiso libre y responsable de actuar orientados por una voluntad que reconoce en los valores o principios de la dignidad, justicia, libertad, democracia, determinadas pautas para pensar y orientar la praxis.⁴⁶ En este sentido, Sánchez Vázquez llegó a afirmar que “[...] no puede darse el compromiso ético cuando desaparece la crítica” (2007:58).

La ética en la praxis debe demostrarse en la acción que se presenta en la propia conciencia de las posibilidades de actuar en una o en otra dirección. De otra manera la unidad de teoría y práctica queda desfasada. La ética en este sentido no es la moral, pero puede influir y dar contenido a las acciones morales,

⁴⁶ “El problema de la libertad de la voluntad es inseparable del de la responsabilidad. Decidir y obrar en una situación concreta es un problema práctico-moral; pero investigar el modo como se relacionan la responsabilidad moral con la libertad y con el determinismo a que se hallan sujetos nuestros actos, es un problema teórico, cuyo estudio corresponde a la ética” (Sánchez Vázquez, 2005:21).

de tal manera que es necesario un conocimiento de la situación en que nuestros actos morales se producen, pero al mismo tiempo entraña una actividad práctica de nuestra parte como búsqueda de un mundo alternativo al de la opresión, explotación y devastación de lo humano. Por lo cual la educación constituye, siguiendo este orden de ideas, un proceso por el cual los sujetos elevan el nivel de su consciencia para resignificar el mundo dotándolo de nuevas cualidades tanto en su pensamiento como en sus acciones, contribuyendo gradualmente a la crítica y construcción de la cultura. Como se ocupa de señalar Isaiah Berlin:

El pensamiento ético consiste en el examen sistemático de las relaciones mutuas de los seres humanos, las concepciones, intereses e ideales de los que surgen formas humanas de tratarse unos a otros y los sistemas de valores en los que se basan esas finalidades de la vida. Esas creencias sobre cómo debería vivirse la vida, qué deberían ser y hacer hombres y mujeres, son el objetivo de la investigación moral; y cuando se aplican a pueblos y naciones, se les llama filosofía política, que no es sino ética aplicada a la sociedad (2002:20).

En esta cita podemos advertir que la ética (como estudio del comportamiento moral de los hombres en sociedad), se encuentra con una experiencia histórico-social en el terreno de los valores, costumbres, normas y comportamientos de los hombres. Pero cuando la vida moral y sus criterios de organización entran en crisis es menester su esclarecimiento o ser sustituidos por otros. Desde nuestra perspectiva, la *educación como voluntad y praxis* se relaciona estrechamente con la ética en cuanto estudio del comportamiento moral en las diversas formas de la conducta humana, pero también como autoconsciencia y actividad que se vuelve práctica en situaciones concretas dentro del trabajo educativo. Es decir, la ética en la praxis es una forma de pensamiento y de elección a fin de hallar el fundamento teórico con respecto al cual comprender y explicar nuestras decisiones y acciones, en relación con el servicio prestado a una causa, a una idea, a ciertos principios aplicados en la dimensión moral y política de la actividad social educativa de nuestra vida real.

Esta percepción de la ética podemos identificarla en el compromiso intelectual activo, práctico, político y educativo, tanto en Hannah Arendt como en

Adolfo Sánchez Vázquez. Para Arendt (2000:258) la ética toma forma en la acción para interferir en el curso de la vida cotidiana como un fenómeno autónomo y no como un medio utilitarista. Mientras que para Sánchez Vázquez la ética sirve como base de la dignidad humana y autorrealización del hombre. De ahí que ambos autores coincidan en que la praxis como pensamiento y acción es actividad transformadora de la realidad guiada por valores que sirven como crítica de la misma.

Capítulo 4

Hermenéutica y educación

Lo que el hombre necesita no es el planteamiento persistente de las preguntas últimas, sino el sentido de qué es lo factible, qué es lo posible, qué es lo correcto, aquí y ahora.

Hans-Georg Gadamer

La interpretación de la educación como actividad humana en relación con sus acciones específicas, sus finalidades y condiciones, así como de las funciones que cumple en la articulación de las relaciones sociales; dependen de los referentes teóricos que se asuman y de los requerimientos económicos y políticos de las instituciones y prácticas sociales. Y no hay acuerdo unánime entre los investigadores profesionales de la educación respecto a la codificación del ideal educativo, debido en gran parte, al carácter polisémico del término (educación) en sus múltiples concepciones del hombre, de la socialización, la enculturación y los correspondientes modelos, teorías, métodos y fines en los proyectos y prácticas educativas en determinados momentos históricos.

Por lo tanto, considero que el debate teórico entre concepciones y propuestas educativas requiere de una voluntad cifrada en el diálogo⁴⁷ e intercambio de argumentos y planteamientos opuestos, a fin de intentar integrar y no excluir la diversidad del enriquecimiento mutuo, tanto en las cuestiones teóricas como en la participación activa del intercambio y el reconocimiento de las diferencias culturales en materia educativa. Pues, en virtud de este debate, pueden sugerirse nuevos retos y modos efectivos para mejorar la actividad teórica y práctica de la educación. Como lo ha señalado el antropólogo Ernest Becker:

⁴⁷ “Lo esencial del diálogo radica en que los dialogantes acceden a una comprensión que va más allá de lo que cada uno de ellos ya sabía. Conversar, es ponerse de acuerdo sobre `algo`, es acceder a un sentido que nos trasciende, nos conduce y `enseña`. La conversación si cabe precisar, es un medio de conocimiento, un proceso que apunta a algo `más allá`, y a lo que los dialogantes buscan acceder” (Ramírez, 2003:71-72).

“No es necesario oponernos al conocimiento de otros, sino llevarlos a otros planos y considerarlos aportaciones para continuar trabajando en nuestro destino de hombres” (1977:207).

El interés del presente capítulo consiste en exponer algunas de las tesis de Hans-Georg Gadamer en relación a la *comprensión*, *interpretación* y *aplicación* hermenéutica, no como un método subordinado al conocimiento positivista o empírico-analítico, sino como otro tipo de experiencia; de conocimiento con el cual tener acceso a los propósitos, intenciones, pensamientos y sentimientos de las prácticas educativas dentro de una *tradición* que, entendida en sentido amplio, es la herencia cultural transmitida de una a otra generación.

El enfoque hermenéutico al que nos apegamos si bien se centra en tematizar el proceso de la *comprensión*, nos sugiere al mismo tiempo, el acto de la *aplicación*; es decir, que la hermenéutica no sólo se debe considerar como una teoría más de la interpretación de la realidad educativa, sino también, como praxis. La hermenéutica de Gadamer, nos dice en este sentido que: “Comprender es un caso especial de la aplicación del saber a cada situación concreta” (1997:383). He aquí por qué hemos tratado de recuperar el sentido de la praxis no como una actividad técnico-instrumental, sino como consciencia del contexto donde el acto de comprender y lo comprendido posibilita la interpretación con la cual se da un contenido a la acción humana para intervenir en el mundo.

El acercamiento de los conceptos de voluntad y praxis a los que nos hemos referido en su recíproca relación con la actividad educativa,⁴⁸ han venido configurándose como un ejercicio de comprensión acerca de sus posibilidades de influir en nuestras prácticas, resituando la crítica consciente y la disposición ética dentro del contexto histórico presente.

⁴⁸ “Nunca un concepto [...] debe aparecer como explicación del objeto sobre el cual se teoriza, eso sería negar el acto hermenéutico y la posibilidad de generar nuevos conceptos [...] Y es que en el punto de partida los conceptos son instrumentos cognitivos que sirven para organizar la interpretación que se hace de “algo” de la realidad” (Álvarez, 2009:88).

La idea fundamental en las siguientes páginas es hacer un acercamiento a la *comprensión* de los textos (proposiciones) que hemos venido desarrollando en los capítulos anteriores, así como al tema de la formación docente y el compromiso social de la educación que va más allá de una labor instructiva, transmisiva, autoritaria y burocrática, y de la adaptación heterónoma al mandato de autoridades anónimas por parte de alumnos y maestros a un paradigma cultural fundado en una racionalización pragmática e instrumentalista en los procesos formativos de las personas en el ámbito escolar.

4.1 Frente al paradigma educativo positivista

Tomando como referencia la definición de *paradigma* que sugiere Nicola Abbagnano: “El paradigma [...] es una constelación de creencias compartidas por un grupo, o bien el conjunto de las teorías, de los valores y de las técnicas de investigación de una determinada comunidad científica” (2008:792). Habría que plantearnos la necesidad de revisar los conceptos y modelos sobre la institución en que se fundamentan las acciones educativas hoy en día, señalando principalmente el carácter epistemológico y socio-cultural de los supuestos, objetivos, funciones y procedimientos que lo constituyen. Y de ésta manera, tener un acercamiento a las proposiciones que justifican la realización de del proceso de trasmisión y reproducción del conocimiento (el sentido y finalidad del acto educativo), así como del tipo de valores en las interacciones sociales que en la educación se promueven y reproducen en los esquemas de vida.

Una de las tesis fundamentales del paradigma positivista es que: “La ciencia es el único conocimiento posible y el método de la ciencia es el único válido; por lo tanto, recurrir a causa o principios no accesibles al método de la ciencia no originará conocimientos y la metafísica que precisamente recurra a tal método carecerá de todo valor” (Kremer-Marietti, 1997:93). De éste enunciado se desprende que para caracterizar la concepción de la educación, el paradigma positivista postula que la tarea educativa consiste en lograr que el alumno

adquiera una serie de conocimientos o destrezas técnicas generales previamente estipulados para la resolución de problemas de la vida práctica o social, predominando en ello una concepción “técnica” del saber. Bajo esta perspectiva las acciones de los maestros se limitan principalmente a capacitar a los demás para educarse, puesto que el educando figura como un objeto o una “materia” que debe ser modelada según planes y programas educacionales.

De los supuestos epistémicos del positivismo se establecen estrategias para llevar a cabo el aprendizaje y la forma cientificista de transmitirlo. Tal es el caso del conductismo, donde el estudiante es un organismo que aprende conductas a partir de condicionamientos que pueden programarse para que los sujetos modifiquen o adapten sus conductas. El maestro opera como un técnico conductual, limitándose a rendir cuentas de los programas que se le confieren. Respecto a los orígenes de la educación positivista en México, Leopoldo Zea escribió:

La filosofía positiva no ha sido un simple objeto de estudio, de cátedra, de escuela. El positivismo no llegó a México como una doctrina nueva a la que había que estudiar para estar al tanto de las expresiones de la cultura. [...] se trata de una doctrina filosófica puesta al servicio de un determinado grupo político y social en contra de otros grupos. El positivismo fue una filosofía utilizada como instrumento por un determinado grupo de mexicanos. De aquí que en México no sea posible desligar al positivismo de una determinada forma de política y de un determinado grupo social. [...] En México se ponía en práctica el ideal de Comte: se quiso someter lo humano a medidas exactas, se quiso ordenar la sociedad ordenando al hombre. Sin embargo, este ideal tuvo que tropezar con la propia naturaleza del hombre, la cual no puede ser sometida a límites, aunque así se lo proponga el mismo hombre. El positivismo mexicano empezaba ya a ser consciente de esta verdad. (1968:28).

Desde la perspectiva del positivismo es posible tratar cualquier dimensión de la existencia humana con los criterios metódicos, objetivos y verificables de la “técnica” científico-moderna y su experimentación dirigida –respecto al tema que nos ocupa–, a controlar las tareas pedagógicas y la acción político-social. De esta

manera, la educación como institución que tiene por cometido específico la trasmisión del conjunto de conocimientos válidos y necesarios para el desarrollo de la sociedad en nuestro país (en el contexto de la globalización), ha tenido que acoplarse a la formación procedimental y utilitarista de los esquemas técnico-instrumentales⁴⁹ del paradigma positivista.

La interpretación que a continuación haremos de la hermenéutica gadameriana implica una crítica no dirigida al conocimiento científico y a su validez objetiva en la experiencia educativa, en lo social, en lo cultural, sino a la “visión” científicista y su criterio dominante y determinante para la evaluación de las actividades humanas. Sin embargo, asumimos que “comprender” a la ciencia es reconocer su coherencia y revelaciones, pero es también “ubicar” el alcance y la legitimidad de lo que nos explica. El positivismo al preocuparse únicamente por la utilidad, la eficacia, la funcionalidad acaba por invertir el sentido mismo de la *libertad humana*. Por eso, Paulo Freire nos sugiere *la educación como práctica de la libertad*; ante el modelo técnico del *hacer* positivista en la orientación “bancaria” de la educación.

En esta visión de educación, los hombres son vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo e los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo (2005:81).

Como a continuación veremos, tomando la hermenéutica que propone Gadamer, habría que plantearnos como objetivo de la acción educativa que el alumno adquiriera conocimientos acerca de sí mismo y de su mundo social; pero como

⁴⁹ Para Habermas la sociedad moderna se erige sobre los principios del dinero, el poder y el éxito, elementos que distorsionan que los hombres se comuniquen con un ánimo comprensivo, con base en razones, en las cuales hay simulaciones en la comunicación, y define la racionalidad instrumental del siguiente modo: “Aquella acción que pretende fundamentalmente, ejercer el control y el poder sobre el mundo en una actitud objetivante y que implica en cierta forma, la disminución del hombre como ser pensante y crítico” (1989:186).

sujeto activo y crítico. Desde la hermenéutica se privilegia la actividad educativa como una “interrelación” maestro-alumno donde se establece el diálogo entre el saber de ambos, interrogando e interpretando en la situación contextual en el proceso de formación la problemática histórico-social y cultural. Con esto, no se trata de demeritar la racionalidad científico-técnica, sino de formar habilidades de reflexión, argumentación y comprensión crítica para su *aplicación*. No se trata de que docentes y alumnos reproduzcamos mecánicamente un conocimiento ya hecho en un currículum de importación, sino de construir un saber ético para dirigir nuestro *hacer*, reconsiderando en primera instancia, el valor de la diversidad cultural de nuestro país. De esto ya hemos hecho mención en el primer capítulo. Insistimos en tematizar el carácter fundamentalmente hermenéutico de la educación, no sólo como mera teoría especulativa, sino como investigación aplicada y motivada por preguntas y respuestas. Gadamer lo especifica de la siguiente manera:

La filosofía práctica no es el empleo de la teoría en la práctica, como hacemos siempre de modo natural en el ámbito de toda acción práctica, sino que surge de la experiencia de la propia práctica, en virtud de la razón y la sensatez inherentes a ella. Práctica no significa precisamente obrar según las reglas y el empleo del saber, sino la posición totalmente primordial del ser humano en su entorno natural y social (1990:113).

Para precisar, se entiende que hay que teorizar la práctica para desarrollar tareas en función de las exigencias históricas, sociales, económicas y culturales en que estamos inscritos, lo cual implica superar la “consciencia ordinaria” donde los acontecimientos se suceden unos a otros, y no hay ninguna justificación para problematizar lo que transcurre “normalmente” en el ámbito escolar o más allá del aula; el fin es plantearnos la *comprensión* como un ejercicio volitivo, intelectual y creativo con el cual atender la construcción (*aplicación*) de los fundamentos, los valores y la transformación gradual, pero consistente e integral de la educación.

4.2 La hermenéutica como comprensión de textos

El propósito de la actividad hermenéutica es hacer comprensible⁵⁰ lo que se ha querido decir en textos escritos, hablados o actuados. La hermenéutica es usada aquí en el sentido de una actividad volitiva y cognoscitiva de “aclaración” de lo que se encuentra en el significado de un texto. Como primera aproximación al concepto del texto nos referiremos a él como a cualquier fenómeno portador de significado: a cualquier sistema de signos (verbales, no verbales, gráficos, gestuales) como objetos de interpretación. No olvidemos que la actividad educativa es un producto cultural que lleva implícita la intencionalidad de los seres humanos, y esta actividad puede ser estudiada como un fenómeno o texto inscrito en un contexto histórico-social determinado. En este sentido, está abierta la posibilidad de tratar algunos problemas en el ámbito educativo mexicano como textos a fin de interpretar sus significados e intentar explicarlos y comprenderlos, asumiendo que la educación tiene en sus contenidos y formas un quehacer hermenéutico. Para ello, tomamos de manera muy general la siguiente definición de Mauricio Beuchot: “La hermenéutica es la disciplina de la interpretación, trata de comprender textos, lo cual es colocarlos en sus contextos respectivos” (1997:32).

La hermenéutica de Hans-Georg Gadamer profundiza en el fenómeno de la comprensión como condición de la experiencia humana en nuestra búsqueda de conocimientos. Pero de los conocimientos no solamente determinados por la racionalización metodológica de la técnica científica para explicarnos las reglas y condiciones que conectan los hechos entre sí, a fin de pretender controlar sistemáticamente la vida y las formas del conocimiento. En lugar de esto Gadamer

⁵⁰ En este punto queremos referirnos que el intento de hacer comprensible un texto (en sus múltiples significaciones) en contextos culturales diferentes, según Gadamer: “[...] no es un problema de correcto dominio de una lengua, sino del correcto acuerdo sobre un asunto, que tiene lugar en el medio del lenguaje” (1977: tomo I, 463). De ahí que la forma más apropiada para la *praxis* no estriba en el carácter técnico-instrumental de ésta, como la ha pretendido establecer la racionalidad formal de la modernidad, sino que la comprensión es una de *phronesis*: “[...] que es la forma de razonamiento apropiada para la *praxis*, en la que siempre hay una mediación entre lo universal y lo particular, que implica deliberación y elección” (Bernstein, 1991:118).

nos propone otras formas de conocimiento en las propias manifestaciones de la filosofía, en la experiencia del arte, del lenguaje o en la interpretación de la historia, de manera que podamos tener acceso a una verdad (como experiencia humana) que el racionalismo técnico-instrumental no puede verificar en la realidad.

El concepto de hermenéutica en Gadamer designa no tanto una preceptiva de reglas para guiar un proceso metodológico en busca de conexiones causales para explicar la comprensión misma de la experiencia humana, sino que el fenómeno de la comprensión (interpretación de textos), atraviesa por la propia autocomprensión de los sujetos (intérpretes), a partir de su situación histórico-existencial. En este sentido, Gadamer coincide con Heidegger en que “la comprensión no es uno de los modos de comportamiento del sujeto, sino el modo de ser del propio estar ahí” (1977:12). Paul Ricoeur interpreta esto del siguiente modo:

La comprensión también debe ser, en primer lugar, descripta, no en términos de discurso, sino de *poder ser*. La primera función del comprender es orientarnos en una situación. El comprender no se dirige pues a la captación de un hecho, sino a la aprehensión de una posibilidad de ser. [...] comprender un texto, diremos, no es encontrar un sentido inerte que allí estaría contenido; es desarrollar la posibilidad de ser indicada por el texto [...] (2002:86).

Los conceptos de “conocimiento” y de “verdad” en Gadamer tienen que ver con experiencias extracientíficas que podemos *reconocer* en algunas manifestaciones como el arte, la imaginación, la inspiración, el asombro, el juego, la actividad filosófica o en la misma interpretación de la historia. Gadamer pone el acento en el fenómeno de la comprensión más allá del concepto de conocimiento que propone la racionalidad de la ciencia moderna. No porque esté en contra de las teorías o métodos científicos; pero sí en contra de su radicalización como autoritarismo mental y actividad cognitiva que se impone en todo. La cuestión principal aquí no es culpar conjuntamente a la ciencia y la tecnología de todos los males de nuestro tiempo. Lo que deseo señalar corresponde más al análisis sociológico de nuestra

época, determinada por la racionalización creciente de la sociedad y por la técnica científica instrumental y su correspondiente lógica de control y represión, de dominio de unos seres humanos sobre otros seres humanos. En este sentido recuperamos el comentario de Richard J. Bernstein:

El legado de la *Ilustración* fue el triunfo de la racionalidad instrumental-deliberada. Esta forma de racionalidad afecta e infecta todo el campo de la vida social y cultural abarcando las estructuras económicas, la ley, la administración burocrática, e incluso las artes. El crecimiento de la *Zweckrationalität* (racionalidad instrumental-deliberada) no conduce a la realización concreta de la libertad universal, sino a la creación de una “jaula de hierro” de racionalidad burocrática de la que no hay modo de escapar (1988:20).

Esto significa, por un lado, no negar la utilidad del método científico, pero también no restringir nuestros pensamientos y acciones al dogmatismo racionalista exclusivo del cientificismo. Por ello, ante diferentes formas de conocimiento, Gadamer ha dicho que “[...] lo que tenemos ante nosotros no es una diferencia de métodos sino una diferencia de objetivos del conocimiento” (1977: tomo I, 11). De manera que la experiencia hermenéutica que nos propone Gadamer se fundamenta en una conciencia crítica (a partir de una situación existencial e históricamente situada),⁵¹ y se vale de algunos conceptos y categorías como los de “formación”, “lenguaje”, “tradición”, “texto”, “fusión de horizontes”, “prejuicio”, etc., con los cuales el investigador, el docente, el educando puedan adentrarse al fenómeno de la comprensión a fin de utilizarlos para el análisis y crítica de la educación en nuestro país. En otras palabras, adoptamos aquí la hermenéutica filosófica de Gadamer como praxis y no como mero teoricismo. Como ha comentado W. Carr:

⁵¹ Gadamer parte de Heidegger al explorar el fenómeno de la comprensión: “Esta comprensión es una necesidad, más bien que un logro excepcional; una necesidad constante que surge de la existencia misma, puesto que la existencia, tenaz e incesantemente, nos revela la variedad de posibilidades en la cual podemos ser-en-el mundo. [...] La existencia es irremediamente, desde un principio, ser-en-el-mundo, y sólo como tal puede ser analizada. Y, a su vez, ser-en-el-mundo significa desde un principio *estar con*, con las cosas y con la otra gente” (Bauman, 2002a:144,156).

[...] las distancias entre la teoría y la práctica están totalmente inmersas en los fundamentos conceptuales sobre los que se ha construido el conjunto de la práctica de la teoría de la educación, y que sólo se eliminará retirando algunos supuestos básicos dudosos en cuyos términos se han entendido siempre la teoría de la educación y su relación con la práctica (2002:52).

Veamos brevemente algunos rasgos distintivos de estos conceptos en la hermenéutica de Gadamer; como perspectiva teórica y recurso metodológico a la hora de recopilar nuestras experiencias de procedimiento en la práctica educativa,⁵² y así, intentar acceder a la *comprensión* de problemáticas sociales y educativas en nuestro actual contexto histórico y cultural:

a) *Formación*

La idea humanista en el concepto de formación que Gadamer nos propone, corresponde a la tarea humana de un asenso continuo en virtud del cual uno aprende a mirar más allá de su particularidad. En este sentido Gadamer retoma el concepto de formación desarrollado por Hegel:

El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. Por este lado él no es por naturaleza lo que debe ser; por eso necesita de la formación. Lo que Hegel llama la esencia formal de la formación reposa sobre su generalidad. Este ascenso a la generalidad no está simplemente reducido a la formación teórica, y tampoco designa comportamiento meramente teórico en oposición a un comportamiento práctico, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad. La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona a la particularidad es "inculto": por ejemplo el que sede a una ira ciega sin consideración ni mediad. Hegel muestra que a

⁵² Aquí nos referimos a lo que Mauricio Beuchot comenta en relación a algunos rasgos de la hermenéutica como disciplina de la interpretación: "La interpretación es la comprensión, vista aquí, heideggerianamente, como un proceso, no como un acto instantáneo y definitivo, sino que va profundizando sucesivamente en lo que interpreta" (2011:33).

quien así actúa lo que le falta en el fondo es capacidad de abstracción: no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determinar su particularidad con consideración y medida (Gadamer, 1977:41).

Desde nuestra postura, el tema de la educación puede ser tratado desde esta perspectiva. Pues a lo que a nosotros interesa aquí es pensar si esta noción (*formación*) puede incorporarse en el ámbito escolar a través de una relación política y pedagógica, es decir, por medio de un intercambio de experiencias y enseñanzas dentro de una praxis social, considerando las características propias de la hegemonía cultural de nuestro país. Y, cómo mostrar que la auténtica comprensión hermenéutica nos humaniza rescatando el sentido de la formación integrándolo a la práctica educativa.

El concepto de formación planteado por Gadamer se ubica más allá del mero desarrollo de capacidades, competencias o talentos en el sentido utilitario y técnico. Responde más bien a la idea de superar el egoísmo, la explotación, el sentido instrumental y procedimental de la educación, concediendo vigencia y reconocimiento a los pensamientos de otros. Es en este sentido como recuperamos el concepto de formación; que no consiste en aprender técnicas para adecuar los contenidos y los procesos de la enseñanza a los requerimientos particulares económicos de la sociedad. Por el contrario la formación tiene otro significado en su calidad de resistencia a las pretensiones de los poderes facticos (la política al amparo de la economía, el dinero y medios de comunicación principalmente) de dirigir y controlar la vida humana. Por ello, habría que señalar aquí la asociación que hace Gadamer entre la palabra formación (*Bildung*) y la palabra griega *physis*:

¿Qué significa la palabra *physis*? Denota lo que sale o brota desde sí mismo (por ejemplo, el brotar de una rosa), el desplegarse que se manifiesta, lo que en tal despliegue se hace manifiesto y se detiene y permanece en esa manifestación; en síntesis, la fuerza imperante de lo que al brotar permanece... *Physis* significa la

fuerza imperante que sale y permanece regulada por ella. *Physis* es el proceso de estar-fuera, de surgir de lo oculto y el sostenerse así.⁵³

Así podemos remitirnos a Hans-Georg Gadamer para ofrecer una diferenciación entre una educación positivista y el concepto de formación que –como ya hemos referido– no sólo se ciñe a captar conceptualmente la lógica de los hechos entre sí para representarlos y reproducirlos. Ejemplo de ello, según Gadamer es que: “Una *tekhne* se aprende, y se puede también olvidar. En cambio, el saber moral, una vez aprendido, ya no se olvida” (1977:388). Y es que el concepto de *bildung* en Gadamer, no se reduce a las meras realizaciones objetivas culturales de un pueblo como resultado de su desarrollo tecno-científico, sino al contenido y al proceso mismo en el que se adquieren conocimientos y criterios para actuar en la vida. En este sentido, la noción de *bildung* “[...] se aparta por completo de su sentido técnico y se interpreta de manera puramente dinámica y natural” (Gadamer, 1977:39).

b) *Lenguaje*

Ponerse de acuerdo en “algo”, como podría serlo una política educativa o la codificación de valores en términos formativos, implica necesariamente del diálogo y, desde nuestra perspectiva de un quehacer hermenéutico. Pues muchas veces los problemas de comunicación entre las personas, consiste en no lograr correcto acuerdo respecto al asunto que se trata. Es importante tener en cuenta que cada pueblo, nación y época con sus correspondientes culturas han tenido y tienen sus

⁵³ Zygmunt Bauman retoma de Heidegger esta definición de la palabra *physis*, y comenta al respecto: “La palabra griega originaria para aquello que existe, para el ser; traducida por Ralph Mannheim como ‘*essent*’, era *physis*. Fue traducida al latín, a través del cual entró en nuestro pensamiento, como *natura*. Esta traducción poco feliz desencadenó una larga serie de imperceptibles modificaciones del sentido originario, particularmente dentro de la tradición filosófica cristiana, que terminó conduciendo a los filósofos contemporáneos al callejón sin salida que es el escenario de sus batallas. Actualmente es bastante difícil recordar qué significaba *physis* en su origen. Hasta el punto de que es preciso recuperar y restablecer la riqueza de su significado originario, puesto que sus sucesores nos dejaron como consecuencia de sus error el ocultamiento de la verdadera esencia del existir” (2002a:145).

propios paradigmas de educación; a partir de la imagen de hombre que pretenden constituir. De ahí que el sentido de la educación y del conocimiento que se ha de enseñar, varíen de un país a otro, de una institución a otra, de una sociedad a otra. Ante tal diversidad de referencias en los posibles significados (polisemia) de la palabra educación, la hermenéutica filosófica de Gadamer puede auxiliarnos para intentar clarificar las diferentes nociones que se hagan sobre ésta.

Tratar de comprender textos es abrir la posibilidad del diálogo para intentar ponernos de acuerdo en “algo”. “Comprender lo que alguien dice es ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar de otro, y reproducir sus vivencias” (Gadamer, 1977:461). Y el lenguaje es el medio con el cual el proceso de esta posibilidad de acuerdo se realice entre los interlocutores y el acuerdo sobre el tema a tratar. Pero, ¿a qué se refiere Gadamer con el uso del lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica y elemento imprescindible para la construcción del diálogo? Jean Grondin lo explica del siguiente modo:

[...] según Gadamer, el mundo que yo comprendo es siempre un mundo que gira en torno al lenguaje. El mundo siempre se me presenta mediante el lenguaje: esta pared, este médico, esta angustia no se me ofrecen primeramente a mi vista como realidades físicas a las que yo luego aplicaré designaciones. No, lo que yo veo, es la pared, la cosa y una angustia que me ahoga. Todo lo que puede ser comprendido es un ser que se articula lingüísticamente. Cuando intento comprender la naturaleza de algo, busco un ser que ya es lenguaje y que, por ello mismo, puede ser comprendido (2003:88).

En el caso de los textos, cuyos contenidos y manifestaciones trata de *aclarar* la actividad hermenéutica, podemos considerarlos como lo que sucede en el salón de clase, los programas curriculares, las relaciones académicas entre maestros y alumnos, los planes políticos y sociales en educación, etcétera. Todos estos textos nos hablan de nuestra experiencia en el mundo y del mundo mismo. Hay en ellos pensamientos, ideas, acciones y lenguajes que es menester interpretar y clarificar para hallar nuevos significados, sobre todo si queremos teorías y prácticas educativas distintas ante los embates de graves crisis económicas, hambrunas,

pobreza, desastres ecológicos, violaciones de Derechos Humanos, fraudes electorales, y ante la continua corrupción y degradación que ha venido devastando la esperanza de una mejor convivencia social.

Gadamer insistió particularmente en que “[...] el lenguaje tiene su verdadero ser (y no simplemente su propio fin) sólo en el diálogo, esto es, en el ejercicio de entenderse” (1977, tomo I: 357). Pero también nos advierte en otro de sus textos que “[...] entenderse no implica coincidir. Al contrario, allí donde se da plena coincidencia se hace superfluo entenderse” (Gadamer, 2001:16). Esto quiere decir que el lenguaje es intrínseco a todo pensamiento, y la forma que asume el pensamiento es lenguaje; por lo tanto, el lenguaje es compatible con el diálogo y con la comprensión.⁵⁴ El lenguaje es algo de lo que no podríamos prescindir para *estar-en-el-mundo* en relación con los otros. ¿Cómo expresaríamos y comunicaríamos nuestro amor, así como nuestro odio, o nuestras alegrías y tristezas sin lenguaje alguno? Encontramos en el siguiente enunciado de Hannah Arendt un eco al sentido del lenguaje del que hemos hecho alusión en Gadamer, y que sintetiza para los fines que nos hemos trazado, una primacía y postulado necesario para asumir una actitud ética en las estructuras institucionales educativas.

El mundo no es humano por el simple hecho de estar hecho por humanos, y no se vuelve humano por el simple hecho de que la voz humana resuene en él, sino sólo cuando se ha convertido en objeto del discurso [...] Sólo humanizamos lo que está sucediendo en el mundo y en nosotros cuando hablamos de ello, y es al hablar que aprendemos a ser humanos. A esta humanidad que se alcanza en el discurso de la amistad, los griegos la llamaban *filantropía*, “amor al hombre”, ya que

⁵⁴ Podemos asociar esta proposición a un sentido de compromiso ético-político-educativo en el siguiente argumento de Gadamer: “La convención por la que los sonidos del lenguaje o los signos de la escritura llegan a significar algo no es un acuerdo sobre un medio de entenderse, sino que es el haber llegado a estar de acuerdo en lo que tiene de fundamento la comunidad entre los hombres y en su consenso sobre lo que es bueno y correcto. El haber llegado al acuerdo en el uso lingüístico de sonidos y signos no es más que expresión de aquella concordancia fundamental sobre lo que es bueno y correcto” (1977, tomo I: 517).

manifiesta en sí misma la disposición de compartir el mundo con otros hombres (Bauman, 2005:194).

c) *Tradición*

La educación se desarrolla siempre en el seno de una comunidad histórica y culturalmente determinada, es decir, a partir de una tradición que, entendida en sentido amplio, es la herencia cultural transmitida de una a otra generación. En el campo de la sociología de la educación el análisis de tradición en Gadamer nos interesa en cuanto los individuos consideran los modos de ser y de comportarse que han recibido o van recibiendo del ambiente social (*ethos* histórico) como sus propios modos de ser. En este sentido, lo que hay que enfatizar es que tanto la transmisión, la socialización y el cultivo de los conocimientos y saberes; así como las creencias, los valores, las costumbres y los comportamientos, deben ir acompañados del análisis crítico de la tradición que la propia cultura y la educación nos transmiten.

La noción de tradición en Gadamer nos interesa **no** como antítesis a la razón y a la libertad para apegarnos a la conservación de la actual estructura social, adecuándonos a su conservación y reproducción; por el contrario, asumimos una actitud crítica en relación a las creencias, valores, técnicas y costumbres que nos transmite la tradición. Ante este hecho, tomamos la siguiente proposición de Gadamer:

[...] nos encontramos siempre en tradiciones, y éste nuestro estar dentro de ellas no es un comportamiento objetivador que pensara como extraño o ajeno lo que dice la tradición; ésta es siempre más bien algo propio, ejemplar o aborrecible, es un reconocerse en el que para nuestro juicio histórico posterior no se aprecia apenas conocimiento, sino un imperceptible ir transformándose al paso de la misma tradición (1977:350).

Lo que aquí nos dice Gadamer es que los hombres no podemos volvernos completamente autónomos de todo vínculo con el pasado. Puesto que los

hombres necesitamos tener un punto de partida para construir y desarrollar la cultura. Y en este sentido, la tradición juega un papel importante como texto, como *mediación histórica viva* entre pasado y presente que nos permite dialogar con otras voces. Ateniéndonos a este concepto podemos advertir que la tradición también significa *lenguaje*: “[...] una pluralidad de voces en las cuales resuena el pasado” (Gadamer, 1977:353). De ahí que se puedan hacer interpretaciones de una tradición como un texto a fin de investigar y buscar significaciones de lo que otras voces han dicho en el pasado o que se dicen en la actualidad.

d) *Texto*

Al principio de este apartado dijimos que la hermenéutica es una forma de conocimiento que nos enseña a aprehender los objetos cognoscibles a la hora de interpretar textos escritos, hablados o actuados. Y de que lo que trata la interpretación es de la “aclaración” de cualquiera de estos textos. Así por ejemplo, cuando Gadamer interpreta “la actualidad hermenéutica de Aristóteles” (1977:383), en relación al papel que la razón desempeña en la acción moral (*phronesis*), está tratando con un texto de la tradición que intenta comprender y aplicarlo a sí mismo en un contexto actualizado.⁵⁵ En este sentido la comprensión es parte del proceso del surgimiento de significados que sólo pueden ser aplicados “cuando se poseen previamente” (Gadamer, 1977:388). De ahí que Mauricio Beuchot mencione que la hermenéutica en la comprensión de textos: “[...] descontextualiza para recontextualizar, llega a la contextualización después de una labor elucidatoria [...]” (2011:34). La hermenéutica de Gadamer –de la que nos ocupamos ahora– en el caso del texto, se trata de manifestaciones, enunciados que deben ser entendidos y que tienen sentido y significación a partir del contexto histórico o tradición en que se gestan. “[...] lo que caracteriza al texto es que sólo se presenta a la comprensión en el contexto de la interpretación y

⁵⁵ “[...] cuando se intenta comprender a los clásicos de la filosofía, éstos plantean por sí mismos una pretensión de verdad que la conciencia contemporánea no puede ni rechazar ni pasar por alto” (Gadamer, 1977, tomo I, 24).

aparece a su luz como una realidad dada” (1977:328). El texto se presenta como manifestación que puede ser interpretada y comprendida. Y desde la perspectiva de cada intérprete (el lector comprensivo) se tiene que trasladar el sentido que se trata de comprender al contexto en el que ha surgido el texto.⁵⁶ Es importante señalar, en este sentido, que la comprensión no se reduce a una mera “comprensión histórica” fijada en la génesis de un texto, o a un significado psicológico ocasional. De esto nos ocupáremos al tratar sobre el concepto de “fusión de horizontes”.

La comprensión de un texto es siempre interpretación de un tema (la cosa de que habla el texto) dentro de una multiplicidad de sentidos del lenguaje del que surgen al estado de la cuestión en la que el intérprete se encuentra. De manera analógica podríamos decir, que los fundamentos, programas, contenidos, procedimientos en el ámbito educativo, son textos que existen en el medio del lenguaje (pues poseen una naturaleza lingüística), y por lo tanto, pueden ser *objetos* susceptibles de interpretación. Lo mismo puede decirse de la experiencia del arte.⁵⁷ Aunque por el momento no nos ocuparemos en ahondar en la teoría estética de Gadamer, es oportuno tener en cuenta la siguiente reflexión que de ésta hace Samuel Arriarán:

[...] La obra como texto quiere decir que, en sí misma, tiene su propia forma y significado que responde a un vínculo social. El énfasis en el arte le permite a Gadamer demostrar que la hermenéutica no es una teoría del método. Esto quiere decir que es difícil dominar experiencias de verdad que trascienden a la ciencia. Más que un método la hermenéutica es entonces una teoría de la experiencia humana. En este sentido Gadamer señala que el arte como otra forma de conocimiento es otra manera de ser (2009:24).

⁵⁶ “Si se trata de de reconstruir el significado de un texto, ya sea de culturas distintas, la hermenéutica según Gadamer tendrá que atenerse tanto a los contenidos manifiestos del texto (horizonte explícito del discurso) así como al contexto presupuesto en que el autor se encuentra” (Arriarán, 2009:23-24).

⁵⁷ “La interpretación lingüística es la forma de la interpretación en general. Por lo tanto, se da también allí donde lo que hay que interpretar no es de naturaleza lingüística, como por ejemplo un cuadro o una obra musical” (Gadamer, 1977:478).

La hermenéutica como comprensión de textos nos interesa por el carácter dialógico que puede establecerse entre la tradición, la cultura y sus intérpretes. Esto quiere decir, establecer acuerdos en los temas de normatividad, gestión, o finalidad de la educación. De manera que el propio diálogo entre los interlocutores abra una posibilidad de *conversación* ante la diversidad de opiniones, y en cuyo proceso se supere gradualmente el dogmatismo de la univocidad y de la equivocidad en las teorías y prácticas educativas.

e) *Fusión de horizontes*

Fusión de horizontes es la expresión empleada por Gadamer para indicar una forma de asociación entre pasado y presente. Es al ámbito dentro del cual la vida humana se desarrolla, se expresa y vive en continuo movimiento, y donde convergen la procedencia y la tradición:

La fusión tiene lugar constantemente en el dominio de la tradición; pues en ella lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida, sin que lo uno ni lo otro lleguen a destacarse explícitamente por sí mismos (Gadamer,1977:377).

El horizonte como el límite que circunscribe la posibilidad de una búsqueda, de un pensamiento o de una actividad cualquiera, implica adquirir una visión más amplia por parte del intérprete para comprender las cuestiones que se le plantean en los textos. Si nuestros contextos histórico-sociales son situaciones determinantes para interpretar discursos, prácticas, instituciones y proposiciones en los fenómenos educativos; la actividad hermenéutica pretende valorar correctamente su significado a fin de ampliar la visión del horizonte presente.⁵⁸ En palabras de Gadamer: “Esta es la razón por la que el comportamiento hermenéutico está

⁵⁸ “Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto [...] El que no tiene horizontes es un hombre que no ve suficiente y que en consecuencia supervalora lo que le cae más cerca. En cambio tener horizontes significa no estar limitado a lo más cercano sino poder ver por encima de ello” (Gadamer, 1977:372-373).

obligado a proyectar un horizonte histórico que se distinga de el del presente” (1977:377).

La fusión de horizontes a la que se refiere Gadamer no consiste en apropiarnos de las opiniones transmitidas por los otros mediante un mero “comportamiento subjetivo”, como podría serlo un acto de empatía respecto a las manifestaciones de los “otros”, ni tampoco someternos a sus criterios o imponer nuestros valores o significaciones a los demás, significa establecer un diálogo creativo sobre un asunto en el que confluyan nuestras argumentaciones y las de nuestros interlocutores, sin olvidar el motivo primordial de una hermenéutica dialógica: “El lenguaje no se realiza en proposiciones, sino como diálogo”⁵⁹ (Grondin, 2002:171). El propio diálogo es fundamental para captar lo que es distintivo acerca de la comprensión de textos. Al intentar comprender lo que expresa un texto o un enunciado de la tradición, debemos tratar de no hacer caso omiso de nosotros mismos y de nuestro horizonte histórico-existencial. En palabras de Gadamer:

El movimiento histórico de la vida humana consiste en el hecho de que ésta nunca está completamente vinculada con un solo punto de vista y, por ende, nunca puede ser un horizonte verdaderamente cerrado (Gadamer, 1977:298).

La propia comprensión que hace Gadamer de la “Significación de la tradición humanística para las ciencias del espíritu” en conceptos como el de “*formación*” (*Bildung*), “*sensus communis*”, “*capacidad de juicio*” y de “*el gusto*” en *Verdad y Método*, es un ejemplo de la “fusión de horizontes” en la manera en que una tradición nos habla desde el pasado y cuya significación trata el intérprete de aplicar a sí mismo desde su propia situación. En este sentido, la distancia temporal entre el pasado y el presente no debe de ser una barrera negativa para la comprensión, sino algo que resulta positivo y enriquecedor para la misma; pues

⁵⁹ “Contra la lógica proposicional, para la que la oración constituye una unidad de sentido autosuficiente, la hermenéutica quiere recordar que una proposición nunca puede separarse de su contexto motivacional, es decir, del diálogo en el que está integrada y desde el cual adquiere todo su sentido [...]” (Grondin, 2002:171).

al abrirnos a los textos del pasado (tradición) y a lo que tratan de comunicarnos cabe la posibilidad de descubrir nuevos significados en los textos.

f) *Prejuicio*

En el lenguaje común el término “prejuicio” evoca una valencia negativa como sinónimo de juicio “falso” o “infundado”. Gadamer no se limita a esta acepción, sino que los prejuicios pueden estar justificados como legítimos puesto que son una manifestación de la situación a la que pertenecemos como individuos en un determinado mundo histórico-social, del que derivamos valores y creencias. Esto es así porque como sujetos nos encontramos situados y en relación directa con el mundo. Al respecto Samuel Arriarán ha comentado:

[...] el sujeto se coloca en una situación de interpretar algo, se encuentra en una situación de sometimiento a aquellos hábitos y costumbres que se han ido formando en su persona previamente. Se trata entonces de un acto previo a la comprensión del objeto del conocimiento que, por el hecho de ser previo, no llega a adquirir el carácter verdadero de conocimiento, sino que sólo se materializa como un esbozo o bosquejo de comprensión. Con el desarrollo de este esbozo de comprensión, se puede conseguir que ese pre-conocimiento se vaya revisando y sustituyendo por una nueva comprensión a medida en que se profundiza el conocimiento (2009: 21).

Esta percepción ontológica es la base que Gadamer retoma de Heidegger a favor del prejuicio como elemento de la pre-estructura de la comprensión. Puede ser aplicada en nuestra práctica educativa, poniendo a prueba nuestros prejuicios a través del encuentro dialogístico con la tradición en el ámbito escolar. Debido a que nuestros mismos prejuicios tienen su fuente en una tradición (véase en este apartado) mediante los cuales experimentamos vivencias en el aula o en el quehacer educativo. De manera que lo que tratamos de comprender se encuentra siempre en relación a nuestros prejuicios que son a la vez condiciones constitutivas de los que somos. La cuestión es cómo podemos apropiarnos de estas ideas en contextos específicos en nuestra actividad educativa. Por ello,

quizás valga la pena abordar algunos aspectos generales que Gadamer consideró fundamentales ante el problema de la *aplicación* y que intentaré explorar a continuación.

4.3. El concepto de *aplicación* en la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer

Esta breve y excesivamente simplificada exposición de algunos conceptos implícitos en la hermenéutica de Gadamer, pretende reconocer en el fenómeno de la *comprensión* una tarea que requiere un conjunto de habilidades y razonamientos apropiados para enfrentarnos a problemas práctico-morales y teórico-éticos relativos a la aplicación de valores educativos en situaciones concretas.⁶⁰ Particularmente, hoy en día, en que predomina la visión utilitarista y empresarial en los criterios de la enseñanza y sus correspondientes tácticas de persuasión para recompensar a los investigadores, docentes y alumnos que cumplan con los requerimientos políticos, económicos e ideológicos al servicio de la productividad, el lucro y el consumo. Por lo cual es importante desarrollar perspectivas teóricas muy diferentes y asumir convicciones educativas distintas en cuanto a los valores y fines de la educación en México.

Una afirmación medular en la hermenéutica filosófica de Gadamer es que: “[...] toda comprensión implica no sólo interpretación, sino también aplicación [...] sólo se puede aplicar algo cuando se posee previamente” (1977:388). Pero algo que no hay que dejar pasar inadvertido es el punto de partida que postula Gadamer como primacía ontológica de su hermenéutica, cuando afirma que: “Comprender es participar inmediatamente en la vida, sin la mediación del pensamiento a través del concepto” (1977:268-269). Pues para Gadamer, el

⁶⁰ Consideramos que los sujetos educativos (educadores y educandos) deben encontrar un sentido en lo que hacen, definir su posición a partir de la cual se configura su interacción educativa. Esto supone una formación no tanto de carácter tecnicista e instrumental, sino más bien de valores.

entender no se reduce a la comprensión intelectual de un fenómeno, y a la lógica proposicional del método como procedimientos de control, de medida, de dirección y sometimiento. Por el contrario, entender o la aplicación, que aquí es lo mismo, significa apropiarnos de algo de tal modo que encontremos en la reflexión interior de nuestra experiencia un *saber* que oriente el sentido de la acción. Aplicado esto a la hermenéutica educativa, significa que en la medida en que los profesores y otras personas que participen de forma directa en la educación se esfuercen en superar la rutina cotidiana e irreflexiva de sus representaciones, cabe la posibilidad de recomponer la llamada conducta “práctica” para la interpretación de la enseñanza.⁶¹

Dicho en otras palabras, la comprensión no se limita a apropiarse de opiniones transmitidas en los contenidos de los planes educativos y repetir las mecánicamente, y tampoco se reduce a la mera captación intelectual de las reglas y condiciones de la causalidad. La comprensión se nos da en relación directa con el mundo por el sólo hecho de estar en él.

La comprensión es una necesidad, más bien que un logro excepcional; una necesidad constante que surge de la existencia misma de hombres y mujeres, puesto que la existencia, tenaz e incesantemente, les revela la variedad de posibilidades en la cual ellos pueden ser-en-el-mundo (Bauman, 2002a:144)

Podemos decir que la integración del momento de la aplicación, dentro de la comprensión que Gadamer nos expone en *Verdad y Método* (Recuperación del problema hermenéutico fundamental), no se refiere al sentido técnico de la aplicación, como cuando echamos mano del material adecuado y elegimos los medios apropiados para impermeabilizar el techo de nuestra casa. Por lo menos debemos leer el instructivo y aplicarlo a la situación concreta. Ante una situación problemática en el ámbito escolar como el racismo cultural o un marco restrictivo

⁶¹ “Según Aristóteles, el discurso técnico constituye el lenguaje adecuado para pensar en el modo más conveniente de actuar para alcanzar un fin concreto. En cambio, el discurso práctico es el adecuado para pensar en la forma más indicada de actuar para llevar a la práctica los valores y los objetivos éticos” (Carr, Wilfred, 1998:10).

de reglas y controles para profesores y alumnos como medios para imponer *poder disciplinario*, tenemos también que echar mano de algo y elegir los medios adecuados. No resignarnos como meros espectadores, sino que estos fenómenos o textos nos ofrezcan planteamientos para la comprensión como problemas a ser resueltos por ideas y argumentos teóricos o prácticos. Para Gadamer: “[...] el entender quiere decir aplicar un sentido a nuestra situación y a nuestra interrogación” (Grondin, 2002:168).

En este sentido, la palabra “apropiación” expresa mejor la idea de adoptar un razonamiento recomendable para la *praxis*. Particularmente si consideramos que este término de apropiación es análogo a la experiencia que transforma al sujeto que comprende y cuyo saber pasa a ser parte constitutiva de él.

Si asumimos que la educación es una actividad “práctica”⁶² y no exclusivamente una “técnica” puesta al servicio utilitarista, la comprensión es condición indispensable para captar nuevos significados en las relaciones entre el hombre y la educación. Es por eso que ante el contexto de la globalización y la amenaza de la sociedad tecnológica moderna, se asuma una formación crítica respecto a la orientación educativa en su visión tecnicista e instrumental. Tarea que no resulta nada simple, si tomamos en cuenta que el propio sistema capitalista y sus ideas de “progreso” ejercen gran control sobre sus defensores (que incluye a muchos participantes en el espacio educativo). Cuestionar los valores consolidados por el capitalismo es asumir una postura amenazante para los intereses de la cultura dominante, y para los mismos profesores y estudiantes que no sienten que estén sufriendo algún tipo de injusticia social, y cuyo único objetivo de felicidad se basa en la búsqueda de dinero, poder y prestigio. Aunque no por ello, debemos dejar pasar inadvertido que muchos de ellos son capaces de

⁶² Sobre la actividad práctica ha escrito Adolfo Sánchez Vázquez: “[...] El objetivo de la actividad práctica es la naturaleza, la sociedad o los hombres reales. El fin de esa actividad es la transformación real, objetiva, del mundo natural o social para satisfacer determinada necesidad humana. Y el resultado es una nueva realidad, que subsiste independientemente del sujeto o de los sujetos concretos que la engendraron con su actividad subjetiva, pero que en definitiva, sólo existe por el hombre y para el hombre, como ser social” (1980:271).

sentirse estimulados por una serie de enfoques y proyectos diferentes en los saberes de la ética, la política, la ciencia, la tecnología, la estética, etcétera. A este respecto, es conveniente citar, con cierta amplitud, el argumento que hace Richard Bernstein cuando comenta la comprensión hermenéutica de Gadamer:

[...] Gadamer se ha preocupado cada vez más por la exploración de las consecuencias de la hermenéutica para la *praxis*. Sostiene que “la filosofía hermenéutica es la heredera de la tradición más antigua de la filosofía práctica”, que la “labor principal de la filosofía es justificar esta forma de razón y defender la razón práctica y política contra el dominio de la tecnología basada en la ciencia. He aquí la razón de ser de la hermenéutica filosófica. Ésta corrige la falsedad peculiar de la toma de consciencia moderna, la idolatría del método científico y la autoridad anónima de las ciencias, y reivindica la tarea más noble del ciudadano – la toma de decisiones conforme a la responsabilidad de uno mismo– en vez de dejarle esa labor al experto” (1991:78).

Por lo tanto, los docentes y alumnos no deben quedarse en el reducido ámbito de los objetivos educativos concebidos y aprobados por economistas, políticos y empresarios que evalúan la enseñanza con criterios pragmáticos e instrumentalistas, imponiendo sistemas de capacitación y autoformación de “recursos humanos” con la finalidad de adaptar a los sujetos a las reglas y normas del mercado. Es imprescindible desarrollar nuestras capacidades de reflexión, análisis y de argumentación para investigar los contextos del poder y del control en los que se generan actualmente los valores sociales y educativos.

Ésta es la razón por la cual podemos retomar de Gadamer en nuestras prácticas educativas el concepto de *comprensión* en los esquemas conceptuales que rigen los contenidos y las formas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero, desde una postura crítica, tratando de elaborar constructos más razonables que los actuales en materia de educación. Es decir, nuestra actividad educativa se desarrolla siempre en el seno de una comunidad histórica y culturalmente determinada a partir de una *tradición* que rige los ambientes institucionales. Consideramos, por lo tanto, que la transmisión, la socialización y el cultivo de los conocimientos y saberes; así como las creencias, los valores, las costumbres y los

comportamientos, deben estar acompañados del análisis crítico de la información y la formación recibidas que la propia educación nos transmite. Así, si llevamos el tema de la *aplicación* o la apropiación a nuestra situación histórica y contexto social en el que tienen lugar nuestras actividades educativas, esto nos plantea la tarea de encarar nuestros prejuicios, y estar dispuestos a entablar un diálogo con el cual podamos establecer acuerdos sobre un asunto. Como Samuel Arriarán ha señalado: “Para comprender la tradición, se requiere tomar consciencia de nuestros prejuicios y juicios epocales. La capacidad de comprensión, por tanto, es una tarea que depende en su fundamento de la capacidad de autocomprensión del intérprete” (2009:20).

En el debate teórico y la polémica entre concepciones y propuestas educativas acerca de lo que debe ser la educación, podemos retomar en la conversación o diálogo, que siempre se pueden presentar argumentos convincentes para demostrar por qué unos son más razonables que otros en determinados contextos culturales, debido a que lo que una tradición o un texto nos comunica no garantiza su validación para todos los casos. Una conversación o un diálogo nos dice Gadamer:

[...] es un proceso de dos personas que se entienden. Así, lo característico de toda verdadera conversación es que cada persona se abre a la otra, realmente acepta su punto de vista como digno de ser tomado en consideración y se mete en el otro hasta el grado en que comprende, no a un individuo en particular, sino lo que éste dice. Lo que es preciso captar es la corrección o no de su opinión, de tal manera que se puedan poner de acuerdo sobre la materia (1977:386).

En Gadamer hay una marcada propensión en orientar la educación desde el “saber que guía la práctica” (*phronesis*), por encima de la tecnificación de las acciones en el empleo de los conocimientos.⁶³ Por que el quehacer educativo no

⁶³ “Según Gadamer, la *phronesis*, como saber propio de la praxis, tiene dos características que transfiere al ámbito hermenéutico de la aplicación: en primer lugar, es un saber concreto y singularizado que se despliega en la inmediatez de la situación dada. En segundo lugar, tiene la condición imprescindible de algo que han olvidado los profesores de ética: que la deliberación sobre la conveniencia o bondad de la acción ha de ser realizada ineludiblemente por el propio sujeto de la acción. En otras palabras requiere conocerse. Esta es la condición propia del obrar

se reduce a una mera capacidad para reproducir conocimientos y rendir cuentas, sino asumir una responsabilidad en sentido educativo y moral. La “práctica” a la que se refiere Gadamer es una forma de *praxis* crítica que cuestiona la tradición en que se da la educación. Es en este sentido en el que recuperamos la hermenéutica filosófica de Gadamer, a fin de ampliar nuestra visión en cuanto al concepto de apropiación como una actividad integrada al proceso de la *comprensión*. La cuestión es si en este proceso somos conscientes y capaces de advertir nuevos significados, si la comprensión hermenéutica que aplicamos en verdad nos humaniza, si de la experiencia de nuestra práctica educativa es posible extraer formas de razonamiento y de conocimiento que mejoren la educación.

Resumiendo las páginas precedentes: es necesario replantear una posición ética frente al paradigma positivista-cientificista que opera bajo la suposición de las ciencias formales y naturales, donde el educando es un ser totalmente “no educado” que debe ser transformado según planes y programas educacionales unívocamente decididos por la rentabilidad y eficientización del capital. Y en este sentido, es que planteamos la necesidad de la *comprensión*, *interpretación* y *aplicación* hermenéutica para asumir una acción educativa donde el sujeto de la educación adquiera un conocimiento de su realidad, de su mundo social y de sí mismo en tanto que educador o educando actuante y crítico, mediante el diálogo abierto a los diversos discursos y las diferentes problemáticas histórico-sociales, culturales y existenciales.

Podemos decir que la hermenéutica de Gadamer da sentido y razón de la *praxis* humana como un proceso coadyuvante en la formación de consciencia y responsabilidad, tanto en el nivel individual como en el social, con lo cual damos pauta a la construcción de vías de reconocimiento y al enriquecimiento mutuo de la diversidad cultural.

moral y también de la hermenéutica. Para Gadamer comprender un texto no es algo ajeno a comprenderse a sí mismo. Por eso la aplicación es el punto en que se produce la inevitable fusión del comprender y el comprenderse, de sujeto y objeto” (A. Ortiz-Osés, y P. Lanceros, 1994:205).

CONCLUSIONES

1. La tematización de este estudio, que ya expusimos en la Introducción, es resultado del cuestionamiento a las condiciones histórico-concretas de un orden dominante en el campo económico y en la acción política (hecho capitalista), que establece, organiza y controla la institucionalidad y la gubernamentalidad, poniendo a la cultura, al Estado y al sistema educativo al servicio del lucro y la rentabilidad. De ahí que nuestro punto de partida sea la puesta en cuestión de que la educación sea un mero instrumento de los nuevos patrones tecnológicos y organizacionales al servicio de las exigencias económicas y políticas de los requerimientos de las empresas en los procesos actuales de la globalización neoliberal. Esto nos llevó a elaborar una serie de cuestionamientos respecto a hechos históricos, políticos y culturales para ubicar las condiciones y el modo en el que se desarrolló y constituyó –en líneas generales– la educación, el mestizaje y la crisis de la modernidad en nuestro país. Por ello, ha sido imprescindible atender estas implicaciones a la hora de abordar el tratamiento teórico de la educación como voluntad y praxis.

Pero quisiera perfilar a continuación, de manera más directa y breve, por qué he sostenido que la educación como voluntad y praxis es una interpretación alternativa en el ejercicio de la docencia comprometida ante la adaptación heterónoma de los sujetos de la educación a los preceptos y pautas que establecen las fuerzas empresariales, los operadores financieros y que el Estado legitima en nombre de la realización de ciertos valores como: “calidad”, “eficiencia”, “productividad”, “excelencia”, “rentabilidad”, “éxito”, etcétera, en los cuales todos debemos creer para adaptarnos al “orden sistémico” y no permanecer en el estancamiento o fracaso social.

Nuestro estudio se encuentra muy lejos de agotar el tema, en él sólo mostramos una perspectiva hermenéutica en base a supuestos y categorías elaboradas por varios filósofos y con cuyos referentes teórico-prácticos fuimos marcando las pautas (conceptos, proposiciones, significados, intenciones) para el análisis y crítica de la educación como actividad cultural, pero también como un

concepto temático (polisémico), siempre susceptible de interpretación en función de nuevos contenidos, relaciones y posibilidades entre lo cambiante y permanente de un contexto histórico determinado, en donde la vocación y el conocimiento profesional del docente no se encasillen en la rutina ni en la simpleza institucional de la práctica educativa, sino en proponerse la *comprensión* previa de la realidad mediante el estudio, reflexión, crítica y el diálogo en el contraste permanente de nuestras diferencias, como vía para el *reconocimiento* de la diversidad cultural. Puesto que la construcción de la identidad implica necesariamente establecer una relación con los demás.

A nuestro modo de ver, la voluntad y la praxis pueden entrelazarse mutuamente en la orientación de los procesos de la actividad educativa cuando el sujeto de la educación se propone comprender su situación, tradición, prejuicios, su herencia cultural, dando un contenido a su acción asumida conscientemente para luego intervenir en el mundo.

2. El punto de partida es el antecedente en nuestro país del proceso educativo colonizador europeo (siglo XVI), no sólo como una misión religiosa y cultural, sino, sobre todo, como el momento en que se establece por vía de la violencia, sistemas de enseñanza impuestos de acuerdo a la concepción de los colonizadores. Época en que se lleva a cabo una violencia estratégica, ejercida para establecer el poder político que, al instrumentalizar el acto educativo mediante disciplinas de represión y sumisión, configuró nuevos esquemas y formas de vida a fin de sustituir los elementos culturales de los pueblos conquistados. Expresión, ésta, de la forma extrema de imponer una acción para ejercer control mediante el uso de la fuerza e inducir en los sujetos comportamientos contrarios a su voluntad y autonomía.

Entender la historia de nuestro presente, por ejemplo, la institucionalización escolar como la conocemos ahora dentro del proyecto educativo de la modernidad, implica necesariamente problematizar las condiciones, las estrategias, los modelos y las mismas contradicciones en su constitución histórica que resultan de los propios proyectos y requerimientos en conflicto de una

sociedad. La forma civilizatoria del modelo capitalista de la modernidad, si bien revolucionó, entre otras cosas, la ciencia y la tecnología con el soporte de la primacía de la razón, reprimió sistemáticamente a otras identidades en sus modos de vivir y convivir humanos. En la actualidad hay igualmente un discurso, ahora bajo el nombre de “globalización” como sinónimo de progreso civilizatorio, impulsado por los Estados, las clases dirigentes empresariales y organismos internacionales que, inspirados en argumentos como la libertad, la democracia, y el respeto al derecho y las iniciativas de los individuos legitiman las “reglas” que gobiernen a todos. Fenómeno que a la vez ha contribuido a la resistencia de movimientos sociales y culturales, que intentan reivindicar sus derechos humanos y civiles frente a los grupos que ostentan el poder político y económico.⁶⁴

No tratamos de negar la globalización puesto que es una realidad de nuestra historia. De lo que se trata es de estudiar sus problemáticas y contradicciones, así como sus implicaciones en las tareas educativas, particularmente en contextos multiculturales como el de nuestro país. Globalización y multiculturalismo son dos tendencias que coexisten al mismo tiempo en el contexto histórico actual. Y es precisamente en éste contexto donde es necesario preguntarse qué ocurre con el patrimonio de nuestros recursos culturales. Preguntarnos por nuevas posibilidades que muestren otras formas de vida y de educación.

3. Al plantearnos el papel de la educación en la construcción de la identidad y el reconocimiento de la diversidad cultural ante la homogeneización en los esquemas sociales de vida, identificamos en las categorías de *lenguaje y fusión de horizontes* propiedades y relaciones que en la aplicación ofrecen la posibilidad del diálogo en las tareas educativas desde el campo pedagógico, y así intentar establecer propuestas y acuerdos a fin de evitar lo más posible descalificar las

⁶⁴ Como observa Alain Touraine: “El modelo de modernización *occidental* ha consistido en polarizar la sociedad acumulando recursos de todo orden en las manos de una élite y definiendo de forma negativa las categorías opuestas, consideradas inferiores. La eficacia de este modelo ha sido tan grande que ha conquistado gran parte del mundo. Pero, por naturaleza, ha estado cargado constantemente de tensiones y de conflictos que oponían a ambos polos” (2005:259).

creencias y costumbres de otras culturas. En este sentido, resultó oportuno el sentido del reconocimiento cultural que hace Charles Taylor respecto al encuentro intercultural, referente a que el valor de la identidad cultural está íntimamente relacionado con la vida moral de los individuos y con la concreción de la eticidad, así como con los principios que definen nuestra orientación espiritual y por los bienes con los cuales medimos el valor de nuestras vidas.

Por esta razón, el acercamiento que hacemos al *ethos* barroco (Bolívar Echeverría) y del neobarroco (Samuel Arriarán) como conceptos histórico-culturales, nos remite a las posibilidades del mestizaje y del diálogo intercultural; pero también por que nos proporcionan elementos de reflexión y análisis sobre el significado del pasado y del presente, mostrándonos la incongruencia de la modernidad capitalista en los procesos de construcción socio-culturales que incluyen muchos de los proyectos y modelos educativos en la actualidad. Hallamos que el rescate del barroco y sus lecciones de vida en nuestro país pueden ser tratados de manera renovada desde el neobarroco e integrarse en otra visión del mundo para construir la cultura.

En particular, lo barroco como comportamiento cultural a partir de una “voluntad de forma”, como un principio generador de transformación en el pensamiento, sensibilidad y búsqueda de otros valores y significados para orientar la vida, en contraste con los símbolos del capitalismo. En este sentido, el *ethos* barroco es una propuesta válida como *subjetividad* y *sociabilidad* en la medida en que es parte integrante de la modernidad; pero que exige nuevos modos y estilos de capacidad y voluntad humanos.

La escuela es un espacio privilegiado para llevar a cabo nuevos modos de subjetividad y sociabilidad en el sentido de proyectar y construir una unidad culturalmente diversa en la práctica educativa cotidiana, revalorando los símbolos, mitos y valores de culturas diferentes, recuperando así el mestizaje. Ante la estrategia de uniformizar y homogeneizar las culturas con prácticas instrumentalistas en la modernización educativa, se requiere de un pensamiento y de una actitud ética y filosófica distinta, principalmente en los procesos de

formación docente. En el barroco reconocemos que no hay una forma única y exclusiva de conocimiento válido, como la ortodoxia unívoca de la racionalidad moderna nos ha querido hacer creer; sino que hay otras formas de conocimiento alternativo, distintas a la razón ilustrada de la modernidad

El barroco puede entonces, interpretarse en el ejercicio docente y en el trabajo del alumno apostando por la novedad, movilizándolo emociones y sentimientos, reconociendo el valor de la diferencia en el diálogo intercultural a fin de transformar y humanizar el acto educativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, resignificar la práctica docente desde la transición paradigmática de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento.

4. La noción de “voluntad de forma” que hallamos en el comportamiento cultural del *ethos* barroco (siglo XVII), puede ser llevada a una problematización filosófica de la educación en las deliberaciones y acciones que prevalecen hoy en día en la organización escolar, en los planes de estudio, en las relaciones sociales en el aula. Pues no consideramos que sea suficiente establecer definiciones en el plano estrictamente cognitivo en términos de contenidos culturales y estrategias pedagógicas y didácticas, sino de la de dar contenido ético y político a nuestras acciones en el trabajo docente como vivencia comprometida, creando y recreando permanentemente con algo más que el mero uso de conocimientos técnicos racionales especializados.

La idea de “voluntad de forma” ha sido considerada aquí como capacidad de elegir para transformar el presente y proyectar el futuro (Arendt), como “fuente original de la acción” previamente deliberada entre alternativas distintas (*proairesis* en Aristóteles); y, como donación de forma en la configuración de la identidad y la dimensión cultural (Echeverría). En pocas palabras, la “voluntad de forma” crea el “carácter”, el “comportamiento”, “el modo de ser”, el *ethos* para construir el mundo de la vida social.

Un elemento clave que hemos podido identificar en la subjetividad y sociabilidad del modo de *ser* barroco, es que éste no se nos presenta como una

esencia inscrita en la identidad de los sujetos, sino que se expresa en la manera en que la voluntad de los mismos persigue la “experiencia de lo contingente”, de lo novedoso ante los hechos aparentemente ineludibles de una presencia dominante en la vida cotidiana. El *ethos* barroco –siguiendo a Echeverría–, es un principio de ordenamiento para irrumpir en la continuidad histórica a fin de proponer otra alternativa dentro de la modernidad.

En el caso de la actividad docente ésta no puede constituir una esencia o sustancia que pueda ser aprehendida y reducida a una definición particular, si bien puede haber un conjunto de características sociales y culturales para señalar el compromiso ético del ejercicio de la docencia. En otras palabras, la enseñanza no se simplifica aplicando en forma mecánica métodos y procedimientos codificados para instruir a los sujetos, bajo el sentido instrumental y la utilidad técnica, sino que es menester comprometer la voluntad, las emociones y los sentimientos, además de la inteligencia en la enseñanza. Esto nos ha llevado a pensar que, la educación no puede ser reducida a la actividad del mero *saber hacer* las cosas, sino que debe ir más allá de la instrucción procedimental, debe incluir la adquisición de conocimientos para *saber entender*, para ***saber elegir***, y es que la educación no solamente reproduce los valores de una cultura; también cuestiona las creencias, los modos de vida y los esquemas y estructuras sociales. Aquí la hermenéutica se plantea como comprensión que conlleva un ánimo positivo, afirmativo en nuestra manera de *mirar* el servicio personal con el que damos forma a nuestra praxis educativa. *Comprensión* que acontece en el lenguaje, en el diálogo o conversación en tanto que experiencia hermenéutica cuando interpretamos lo que otras “expresiones de vida” (textos) nos están diciendo.

5. La enseñanza y el aprendizaje en los procesos educativos no pueden ser reducidos a la mera preocupación por el mantenimiento de lo dado; por el entrenamiento o la instrucción en la práctica de vivir. La praxis educativa en el actuar, como expresión de la voluntad, en este sentido, nos proporciona un acto de ruptura con el pasado mediante la introducción reflexiva, creativa, innovadora e imprevisible de nuestras acciones en las actividades educativas como un proceso

constante de descubrimiento. Porque no basta la mera política educativa para instruir y capacitar al docente mediante métodos y preceptos importados que sólo tienden a homogeneizar el trabajo educativo y que restringen la autonomía y la creatividad del maestro.

La distinción entre las facultades de la Razón, Inteligencia y Voluntad es imprescindible para establecer cuál de ellas es la que, en la acción educativa, introduce valores en el mundo. La interpretación que hemos hecho de la concepción de Hannah Arendt sobre la voluntad, nos permite considerar que es ésta última, como razón práctica (*phronesis*), la que orienta la acción entre diferentes alternativas, mientras que la razón teórica es pasiva como mera contemplación, y aunque puede cambiar nuestra concepción del mundo no interviene en él para objetivar su transformación; por tanto, la Razón y la Inteligencia tienden más a la interpretación del mundo, mientras que es la Voluntad como elección la que puede transformarlo.

El problema para determinar la posible relación entre educación, voluntad y praxis, es una cuestión fundamentalmente teórica y práctica; teórica en cuanto implica encarar los acontecimientos (fenómenos educativos) tratando de explicarlos y comprenderlos en su especificidad; y, práctica en cuanto fundamento de la teoría y por que es acción real sobre una realidad que se pretende transformar. Esto nos llevó a constatar la relevancia en el caso de la formación docente de la relación entre el conocimiento teórico y la praxis, en tanto expresiones indisolubles de un proceso práctico en donde la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar. Por ello, hemos tratado de recuperar el sentido de la praxis no como una actividad técnico-instrumental, sino como consciencia del contexto donde el acto de comprender y lo comprendido posibilita la interpretación con la cual se da contenido a la acción humana para intervenir en las prácticas educativas. De ahí que consideremos que la praxis ocupa un lugar central en el debate sobre lo que debe *ser* y *hacer* la educación

Aplicar la filosofía de la praxis en el acto educativo implica la unidad de cuatro funciones centrales para asumir ética e intelectualmente el contenido y

forma de nuestras acciones: función *crítica*, *ideológica*, *gnoseológica* y *autocrítica*, que se integran en la unidad de teoría y práctica, en pensamiento y acción, para contribuir a la transformación del sujeto y a la construcción (desde otros proyectos) y realización de valores en la interacción cultural de nuestras sociedades.

Estos aspectos de la praxis se mantienen en mutua relación como condición necesaria para desplazarnos de la mera contemplación hacia la actividad transformadora. Aquí es donde entra en juego, en la actividad educativa, tanto la facultad de la voluntad para elegir la acción en cada situación concreta, como la praxis en cuanto actitud del sujeto encaminada a realizar una acción efectiva sobre el mundo social, en el que, dicho sea de paso, se inscriben normas, valores, reglas de conducta, comportamientos, costumbres (moral), que impactan el ambiente de las escuelas, la educación y la enseñanza en nuestra sociedad.

La actividad de la praxis no se reduce en hacer recomendaciones y formular decretos y prescripciones morales; sino para transformar en este caso, el carácter uniformizante, tecnicista e instrumental en el trabajo educativo. De ahí que la ética en la praxis debe demostrarse en la acción que se presenta en la propia conciencia de las posibilidades de actuar en una o en otra dirección. De otra manera la unidad de teoría y práctica queda desfasada. En otros términos, la relación entre educación, voluntad y praxis significa proponerse la realización de valores como finalidad.

Si asumimos que la educación es una actividad “práctica” y no exclusivamente una “técnica” puesta al servicio utilitarista, la educación como voluntad y praxis es condición indispensable para captar nuevos significados en las relaciones entre el hombre y una educación que, en sentido estricto, se ubique más allá del mero desarrollo de capacidades, competencias o talentos en el sentido utilitario y técnico. Como ya hemos apuntado, la praxis creadora y reflexiva abre el espacio para un ejercicio de imaginación y vitalidad con los cuales hacer posible el desarrollo del discurso y el pensamiento crítico.

Comprender la educación como voluntad y praxis es esfuerzo de emancipación y representa el sentido del pensar y del hacer yendo más allá de lo marcado por la lógica del orden y del poder que ejerce la estrategia global de la mercantilización de lo educativo. Es preguntarnos si estamos dotados de la capacidad de elegir a través de nuestros propios motivos, objetivos e intereses, pero en unidad con la relación consciente del compromiso ético con la socialidad que entraña, entre otras cosas, la dignidad humana, la lucha por la justicia y por una democratización cada vez más amplia y participativa, el reconocimiento del valor de la diversidad cultural, étnica, religiosa, sexual; pronunciarse por la autodeterminación de los pueblos y la reivindicación de sus derechos, promover la defensa de los derechos humanos, y al mismo tiempo, una manera de conocer las formas que nos ocultan de nosotros mismos ante las fuerzas que provienen del exterior para someternos a la servidumbre de la omnipotencia del mercado, donde “todo se compra y todo se vende” (George:2005:90). De ahí que, el enfoque hermenéutico que hemos asumido como perspectiva filosófica en el proceso de la comprensión que sugiere Hans-Georg Gadamer (*comprensión, interpretación y aplicación*), ha consistido en tratar de elucidar el sentido en el que la educación (entendida como formación) implica arriesgar nuestros prejuicios y conferirle nuevos significados a la actividad educativa situada dentro de una tradición; con la mediación de la voluntad y la praxis como categorías con la que idear, proyectar y realizar nuestros fines a través de un proceso práctico en la diversidad cultural.

La aplicación de la hermenéutica como voluntad y praxis en las tareas educativas presupone una revaloración del ser humano como entidad histórica y cultural que ha de formarse para realizar responsable y creativamente su historia presente. Desde esta perspectiva, la docencia se orienta a la comunicación intersubjetiva, a provocar el asombro, suscitar la interrogación; a promover la interpretación de los discursos en el horizonte de la problemática existencial y cultural del educando, a comprender, explicar y criticar la realidad a fin de dotarla de nuevos significados y de sentido. Por ello, hemos planteado como objetivo de la acción educativa que el alumno adquiera un conocimiento de su realidad, de su mundo social y de sí mismo en tanto que sujeto actuante y crítico, lo cual no es lo

mismo que subordinar a los individuos a las necesidades del capital y su esquema de racionalidad instrumental.

La conclusión a la que hemos llegado es ver en la actividad educativa una dimensión de lo humano donde desarrollar nuestras capacidades de reflexión, análisis, crítica y creatividad para intervenir en la transformación cualitativa de las formas culturales y de nosotros mismos en relación consciente y responsable con los otros. Y nuestro estudio ha tratado de plantear esta necesidad a partir de una verdadera conciencia de la praxis, evitando caer en un idealismo de ella; además de diferenciarla del ciego voluntarismo que descarta el horizonte problemático de las estructuras económicas, políticas y sociales en las que todo proyecto educativo se inserta. Por ello, al preguntarnos por las posibilidades intrínsecas de la acción como praxis en las tareas educativas, encontramos que no basta con conceptualizar, hacer inteligible la noción de lo que es un proceso práctico, sino que hay una actividad subjetiva con la cual nuestras intenciones, proyectos e iniciativas pueden traducirse en acciones. De ahí que, nuestra conclusión final sea que la voluntad como elección libre y consciente precede cualquier forma de praxis, es la que prepara el terreno, por así decirlo, para emprender el esfuerzo de conocer la realidad a transformar e integrar a los sujetos con su trabajo y conducta a las fuerzas sociales que han de llevar a cabo esa transformación. Pero el paso de la voluntad a la transformación de la realidad requiere de la mediación de la praxis. Con esto quiero decir que si no hay por nuestra parte disposición a la vez que, una deliberación por esclarecer la práctica social de la educación en el presente histórico, no es posible hablar de una verdadera conciencia de la praxis. De ahí la necesidad –como diría Adolfo Sánchez Vázquez–: “[...] de contraponer una recta comprensión de la praxis a la concepción ingenua o espontánea de ella” (1980:31).

Finalmente, he de señalar que hay otras acepciones en la tradición filosófica y en el lenguaje común sobre el término o noción de “voluntad” (no tratadas en este estudio), que admiten la existencia de esta facultad, pero que por posturas muchas veces ideológicas, niegan su libertad como capacidad de elegir a

través de nuestros propios motivos, metas e intereses en el mundo social. En lo que respecta a esta larga disertación acerca de la educación como voluntad y praxis, considero que cualquiera que sea la posición del lector respecto al concepto de voluntad, ya sea del lado de la *contingencia* o de la *necesidad*: interroguémonos respecto a su significado en la comunicación alumno-profesor, en la comprensión de nosotros mismos y del mundo social en que vivimos, en el esfuerzo de la construcción teórica al aplicarla al proceso práctico donde la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar.

Bibliografía

Abbagnano, Nicola, *Diccionario de filosofía*, México, FCE, 2008.

Álvarez, Arturo, *El corpus categorial y el método en la hermenéutica analógica para la interpretación de los procesos educativos*, Tesis de Doctorado en Educación, México, UPN, 2009.

Álvarez, Munárriz, Luis, *La conciencia humana: Perspectiva cultural*, Barcelona, Antrhopos, 2005.

Apple, Michel, W, *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós, 2000.

Arendt, Hannah, *La vida del espíritu*, Barcelona, Paidós, 2002.

-----, *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 2000.

-----, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península, 1996.

-----, *Los orígenes del totalitarismo*, Vol. III, Madrid, Alianza Editores, 1987.

-----, *Ensayos de comprensión 1930-1954*, Madrid, Caparrós, 2005.

Aristóteles, *Tratados de lógica. (El organon)*, Porrúa, México, 1993.

-----, *Ética nicomaquea*, Buenos Aires, Colihue, 2000.

Arriarán, Samuel, *Hermenéutica, multiculturalismo y educación*, México, Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, 2009.

-----, *Filosofía De la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*, México, UNAM, 1997.

-----, *Barroco y neobarroco en América Latina. Estudios sobre la otra modernidad*, México, ITACA, 2007a.

-----, *La hermenéutica en América Latina. Analogía y barroco*, (coordinador), México, ITACA, 2007b.

-----, *Multiculturalismo y Globalización. La cuestión indígena*, México, UPN, 2001.

-----, *Marxismo más allá de Marx*, México, UPN, 2004.

-----, *La filosofía latinoamericana en el siglo XXI. Después de la modernidad ¿qué?*, México, Pomares, UPN, 2007c.

-----, *Filosofía de la memoria y el olvido*, México, UPN, ITACA, 2010.

Bartolomé, Pina, M, *Identidad y ciudadanía*. Narcea. Barcelona, 2002.

Bauman, Zygmunt, *La hermenéutica y las ciencias sociales*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002 a.

-----, *La libertad*, Nueva Imagen. México. 1991.

-----, *La cultura como praxis*, Buenos Aires, Paidós Ibérica, 2002 b.

-----, *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, México, FCE, 2005.

Becker, Ernst, *La lucha contra el mal*, México, FCE, 1977.

Berlin, Isaiah, *El fuste torcido de la humanidad*, Madrid, Península, 2002.

Bernstein, Richard, *Perfiles filosóficos*, México, Siglo XXI, 1991.

-----, *Habermas y la modernidad*, (introducción), Madrid, España, Cátedra, 1988.

Besalú, Xavier, *Diversidad cultural y educación*, Síntesis. Madrid, España, 2002.

Beuchot, M, "La ideología neoliberal", en Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, México, UPN, 1999.

-----, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, FCE, 2011.

-----, *Hermenéutica analógica y educación multicultural*, México, UPN, Plaza y Valdés, 2009.

-----, *Tratado de hermenéutica analógica: Hacia un nuevo modelo de interpretación*, México, Itaca, 1997.

Bloch, Ernst, *El principio esperanza*, Vol. 1, Barcelona, Trotta, 1997.

Boella, Laura, "¿Qué significa pensar políticamente?", en Fina Birulés, (compiladora), *Hannah Arendt: El orgullo de pensar*, Barcelona, Gedisa Editores, 2000.

Carr, Wilfred, *Calidad de la enseñanza e investigación acción*, Madrid, DÍADA, 1998.

-----, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 2002.

Cassirer, Ernst, *Filosofía de las formas simbólicas*, Tomo III, México, FCE, 1983.

Castells, Manuel, *El poder de la identidad*, México, Siglo XXI Editores, 1998.

Chiampi, Irleamar, *Barroco y modernidad*, México, FCE, 2000.

De Certeau, Michel, *La cultura en plural*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1994.

Echeverría, Bolívar, *La modernidad de lo barroco*, Era, México, 2005.

-----, "El *ethos* barroco", en Bolívar Echeverría, (comp.), *Modernidad, mestizaje cultural, ethos barroco*, México, El Equilibrista, 1994.

-----, *Definición de la cultura*, México, ITACA, 2001.

-----, *Vuelta de siglo*, México, Era, 2006.

Elliott, John, *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata, 2000.

Foucault, Michel, *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós, 1996.

-----, *La hermenéutica del sujeto*, México, FCE, 2000.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores. México, 2005.

Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método*, Tomo I, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1977.

-----, *El giro hermenéutico*, Madrid, Cátedra, 2001.

-----, *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós, 2000.

-----, *La herencia de Europa*, Barcelona, Península, 1990.

-----, *Mito y razón*, Barcelona, España, Paidós, 1997.

Gandler, Stefan, *Marxismo crítico en México: Adolfo Sánchez Vázquez y Bolívar Echeverría*, México, FCE, UNAM, UAQ, 2008.

George, Susan, *Otro mundo es posible si...*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 2005.

Giddens, Anthony, *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus, Madrid. 2000.

Giménez, Gilberto, *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. México. 2004.

Giroux, H, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

Gonzalbo, Pilar, *El humanismo y la educación en la Nueva España*, México, Ediciones El Caballito, SEP, 1985.

González, Casanova, P, *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, España, UNAM, México, Anthropos, 2005.

Gramsci, Antonio, *Cuadernos de la cárcel*, México, Ediciones Era, 1999.

Grondin, Jean, *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Barcelona, Herder, 2002.

-----, *Introducción a Gadamer*, Barcelona, Herder, 2003.

Habermas, J, *Teoría de la acción comunicativa*, tomo I, Buenos Aires, Taurus, 1989

Hernández, Elizabeth, “Educación, hermenéutica y analogía”, en Samuel Arriarán y Elizabeth Hernández (coord.), *Hermenéutica analógica-barroca y educación*, UPN, México, 2001.

Huizinga, Johan, *Homo ludens*, Madrid, Alianza/Emecé, 2008.

Ianni, Octavio, *Teorías de la globalización*, México, UNAM, Siglo XXI, 2009

Konetzke, Richard, *América Latina. II. La época colonial*, México, Siglo XXI, 1981.

Kremer-Mariettu, Angèle, *El positivismo*, México, FCE, 1997.

Maaluf, Amin, *Identidades asesinas*, México, Alianza Editorial, 2004.

McLaren, Peter, “Una pedagogía de la posibilidad: reflexiones sobre la política educativa de Paulo Freire”, en Araújo Freire A.M, (comp.) *La pedagogía de la libertad en Paulo Freire*, Barcelona, España, Editores GRAO, 2004.

Manrique, Jorge, A, “Conversando acerca de unas conversaciones (sobre lo barroco)”, en Bolívar Echeverría, compilador, *Modernidad, mestizaje cultural, ethos barroco*, México, El Equilibrista, 1994.

Mariátegui, José Carlos, *Siete ensayos sobre la realidad peruana*, México, Era, 1982.

Martínez, Boom, A, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*, España, Anthropos, 2004.

Marx, Carlos, *Tesis sobre Feuerbach*, Ediciones de cultura popular. México, 1985.

Ortíz-Osés, A, y P. Lanceros, *Claves de hermenéutica: Para la filosofía, la cultura y la sociedad*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1994.

Paz Octavio, *El laberinto de la soledad*, México, FCE, 1993.

Prats, Enric, 2001, *Racismo en tiempos de globalización. Una propuesta desde la educación moral*. Descleé De Brouwer. Bilbao.

Ramírez, Mario, T., *De la razón a la praxis*, México, Siglo XXI, 2003.

Ricoeur, Paul, *Del texto a la acción, Ensayos de hermenéutica II*, México, FCE, 2002.

Safransky, Rüdiger, *¿Cuánta globalización podemos soportar?*, España, Tusquets Editores, 2004.

-----, *Schopenhauer y los años salvajes de la filosofía*, México, Tusquets Editores, 2008.

Salas, Quintanal, H, "El desarrollo: Crítica a un modelo cultural", en Cassigoli Rossana y Jorge Turner (coordinadores), *Tradición y emancipación en América Latina*, México, Siglo XXI, 2005.

Sánchez Vázquez, Adolfo, *Filosofía de la praxis*, Grijalbo. México. 1980.

-----, *Ética*, Crítica, Barcelona, 2005.

-----, *Filosofía y circunstancia*, México, UNAM, Antrhopos, 1997.

-----, *A tiempo y destiempo. Antología de ensayos*, México, FCE, 2003.

-----, *Ética y política*, México, FCE, 2007.

Santos, Boaventura De Sousa, *Una epistemología del sur*, México, Siglo XXI, 2009.

-----, “El norte, el sur, la utopía y el *ethos* barroco”, en Bolívar Echeverría, compilador, *Modernidad, mestizaje cultural, ethos barroco*, México, El Equilibrista, 1994.

-----, *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*, Universidad de los Andes, Siglo del hombre editores, Siglo XXI, 2010.

Sigüenza, Reyes, Javier, “La dimensión cultural o la existencia en ruptura. Sobre la teoría de la cultura de Bolívar Echeverría”, en *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*, Número 11, México, septiembre 2008-febrero 2009.

Taylor, Charles, *La libertad de los modernos*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005.

-----, *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, Mexico, FCE, 2001.

Touraine, Alain, *Crítica de la modernidad*, FCE, México, 2006.

-----, *Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy*, Barcelona, España, Paidós, 2005.

Villoro, Luis, *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*, México, FCE, 2006.

Wieviorka, Michel, *El racismo: una introducción*, Barcelona, Gedisa, 2009.

Wölfflin, Heinrich, *Renacimiento y barroco*, Barcelona, Paidós Estética, 1991.

Worringer, W, *Abstracción y naturaleza*, México, FCE, 1953.

Zea, Leopoldo, *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*, México, FCE, 1968.