

C O L E C C I Ó N T E X T O S

HERMENÉUTICA  
ANALÓGICA-BARROCA  
Y EDUCACIÓN

Samuel Arriarán  
Elizabeth Hernández  
*(coordinadores)*

HERMENÉUTICA ANALÓGICA-BARROCA Y EDUCACIÓN • Samuel Arriarán y Elizabeth Hernández (coordinadores)



**Hermenéutica analógica-barroca  
y educación**

**Colección Textos**

• Número 27 •

COLECCIÓN  
TEXTOS

# **Hermenéutica analógica-barroca y educación**

Samuel Arriarán  
Elizabeth Hernández (coords.)

Universidad Pedagógica Nacional  
Dirección de Difusión y Extensión Universitaria  
Fomento Editorial  
MÉXICO • 2001

Samuel Arriarán y Elizabeth Hernández (coords.)  
*Hermenéutica analógica-barroca y educación*

Colección **Textos**. Número 27

Marcela Santillán Nieto

**Rectora**

Tenoch E. Cedillo Ávalos

**Secretario Académico**

Arturo García Guerra

**Secretario Administrativo**

Abraham Sánchez Contreras

**Director de Planeación**

Juan Acuña Guzmán

**Director de Servicios Jurídicos**

Elsa Mendiola Sanz

**Directora de Docencia**

Aurora Elizondo Huerta

**Directora de Investigación**

Valentina Cantón Arjona

**Director de Difusión y Extensión Universitaria**

Fernando Velázquez Merlo

**Director de Biblioteca y Apoyo Académico**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

**Director de Unidades UPN**

Anastasia Rodríguez Castro

**Subdirectora de Fomento Editorial**

**Revisión:** Ernesto Silva Aceves

**Diseño de colección:** Margarita Morales Sánchez

**Formación:** María Eugenia Hernández

1a. edición: 2001

© Derechos reservados por los autores Samuel Arriarán y Elizabeth Hernández (coords.)

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional

Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna

Delegación Tlalpan, C.P. 14200. México, D.F.

www.upn.mx

ISBN 970-702-077-6

BD241 Hermenéutica analógica-barroca y educación /  
H4.7 coord. Samuel Arriarán, Elizabeth Hernández -- México:  
UPN, 2001

155 p. -- (Colección Textos; núm. 27)

ISBN 970-702-077-6

1. HERMENÉUTICA 2. EDUCACIÓN - MÉXICO. I. Arriarán,  
Samuel, coord. II. Hernández, Elizabeth, coord. III. Ser.

*Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.*

*Impreso y hecho en México*

## PRÓLOGO

¿Qué es la hermenéutica en general?, ¿y qué es la “hermenéutica analógica barroca” en particular? ¿Cómo se aplica a la investigación educativa? ¿De qué manera puede ayudar a resolver los graves problemas de la educación en México? ¿Puede servir para comprender y mejorar las deficiencias de la educación básica? ¿Cuáles son sus aportaciones en la gestión y administración escolares? Desde hace algún tiempo estas preguntas no sólo preocupan a profesores sino que también se plantean en muchos centros e instituciones de educación media y superior.

En la Universidad Pedagógica Nacional tuvimos la ocasión de enfrentar dichas preguntas. Los trabajos que aquí se publican son resultado del seminario de posgrado *Hermenéutica y educación multicultural* que se realizó en el año 2000. Este seminario, que duró dos semestres, estuvo coordinado por Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot.

Desde muchos puntos de vista se vio que la hermenéutica analógica barroca puede enriquecer la investigación, el quehacer del maestro y del estudiante e incluso la gestión y administración escolares. Rafael Sánchez y Guadalupe Mora, por ejemplo, fundamentan ampliamente las diversas maneras en que es necesario replantear la organización educativa. En vez de criterios instrumentalistas, falsamente eficientistas, es mejor entender la gestión escolar en términos de respeto a la alteridad y el trabajo colegiado.

Arturo Álvarez intenta replantear la teoría curricular sin partir de una aplicación mecánica de recetas supuestamente universales sino de los problemas del mestizaje y de la historia propia de México. De ahí su énfasis en lo social, y la particularidad de la educación mexicana. Para este enfoque de lo particular ha sido –dice él– muy útil la hermenéutica analógica barroca. En este sentido apuntan también los trabajos de Verónica Nava, Martha Tepos y Elizabeth Hernández, que en vez de referirse a la hermenéutica en abstracto o en general, prefieren concentrarse en aspectos concretos de la realidad educativa donde se expresa el mestizaje cultural o el cruce de símbolos entre realidades sociales distintas.

Por su parte, Belinda Arteaga destaca las diferencias entre el barroco andino y el mexicano. Guadalupe Díaz, Jorge Vicente Arregui e Ismael Núñez nos hablan de la importancia del multiculturalismo y la necesidad de diferenciarlo según su dimensión geográfica. Virginia Álvarez intenta aplicar la hermenéutica analógica a la investigación educativa.

En fin, la conclusión provisional es que la hermenéutica analógica barroca está dando buenos resultados cuando se aplica creativamente a los problemas educativos de México. No sólo puede servir para interpretarlos y comprenderlos mejor, también puede ayudar a resolverlos. El diálogo está abierto y esperamos más resultados en futuros seminarios que planeamos realizar con académicos de otras universidades y centros educativos.

# HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y EDUCACIÓN

Mauricio Beuchot

## 1. Introducción

El trabajo que me propongo hacer aquí es eminentemente sobre hermenéutica, de hermenéutica analógica aplicada a la educación. Ya he elaborado en alguna medida la teoría.<sup>1</sup> También he intentado en alguna medida su aplicación a la educación.<sup>2</sup> Pero faltan varios aspectos por estudiar. Ahora se me presenta una buena oportunidad para estructurarlo más y aplicarlo a la educación. En efecto, trataré de revisar las conexiones entre la hermenéutica, la analogía y la educación, y entresacaré algunos de los problemas que se presentan y esperan respuesta.

## 2. Hermenéutica

La hermenéutica es la disciplina de la interpretación. Ella se ha colocado en un lugar de primer orden en el ámbito de los saberes. Y de manera muy merecida; pues, ya que la interpretación es cierta comprensión, ahora es cuando más se necesita, ya que estamos en un momento de la historia de la filosofía en el que hay un cúmulo de teorías que no se encuentran y hasta ambigüedades en ellas mismas. La hermenéutica trata de reducir la ambigüedad, trata de aferrar algún sentido posible y válido en la constelación de sentidos dispersos, dispares y hasta disparatados, que tenemos en la filosofía hoy.

---

<sup>1</sup> Cf. M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica*, México: Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM-Itaca, 2000 (2a. ed.); el mismo, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México: Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, 1999 (2a. ed.).

<sup>2</sup> Cf. S. Arriarán-M. Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, México: Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

Esto hace que la hermenéutica, en cuanto instrumento del comprender, se haya ganado el aprecio teórico de muchos que investigan su sistematización, y también el de pensadores que buscan aplicarla a varios terrenos: unos a la historia, otros a la antropología, otros al derecho, otros a la crítica literaria, otros a la psicología, etcétera. Se ha visto aplicada sobre todo en las ciencias humanas, ya que en ellas se trabaja eminentemente con la comprensión de textos, y textos pueden ser tanto los escritos, como los hablados o los actuados. Es decir, una constelación muy grande y amplia de realidades. Entre esas investigaciones aplicativas se ha buscado el empleo de la hermenéutica a la educación.

### **Hermenéutica y educación**

La aplicación de la hermenéutica a la educación se justifica por la utilidad que puede aportarle para temas que son poco o nada abordados por otros enfoques teóricos. En efecto, hay muchos temas importantes en la hermenéutica que tienen relación con la enseñanza. Uno muy interesante, y que de alguna manera veremos aquí, es ese arduo problema, dejado por Heidegger y recogido por Gadamer, del círculo hermenéutico: cómo se da la relación entre algo individual y lo general, pudiendo ser lo individual la comprensión de un texto específico en el seno de una tradición (a la que pertenece), que es lo general en este caso. En el caso de la enseñanza-aprendizaje, se trata de aplicar contextualmente los conocimientos generales o universales que se transmiten a un alumno o alumnos en una situación concreta y particular. Aquí surge algo que puede ser interesante para la discusión de este punto en la hermenéutica, a saber: distinguir entre entender y *comprender*, con lo cual se marcan varios grados de avance en la interpretación. No basta con comprender, muchas veces entendemos algo y no comprendemos su cabal significado ni su porqué. En esos casos interviene la hermenéutica para buscar la comprensión, además del entendimiento; y, sobre todo, se necesita más cuando hay más sentidos en lo que se está tratando de comprender. Esto se examina a propósito del círculo hermenéutico, en la relación de lo universal y lo particular.

Además, otra noción recurrente en la hermenéutica, a veces a pesar suyo, es la noción de verdad, junto con la de realidad. Incluso parecería que la hermenéutica está condenada a negar todo realismo y a buscar solamente una verdad del todo subjetiva. Pero no. Varios autores, como Maurizio Ferraris y yo, procuramos mantenernos en cierto realismo. Pero no en un realismo ingenuo o cerrado, sino abierto, que sea coherente con esa diversidad de grados de adecuación al texto que he marcado anteriormente. Se trata de un realismo analógico. Es realismo por lo que hemos dicho, que acepta algo en la realidad no construido por el hombre ni fabricado por sus intereses cognoscitivos o prácticos; y es analógico porque plantea una jerarquía de proporción con respecto a la realidad, esto es, un proporcionarse a la realidad según niveles de adecuación. Por ello se acude a la noción de adecuación gradual, y a una gradación en la medida de la aceptabilidad racional, a pesar de que se plantearan para ella condiciones ideales. Es, como para Kant y para Peirce, un ideal regulativo que orienta la investigación y el diálogo o la discusión entre todos. Sin una aceptable noción de realidad y de verdad, lo que se enseñe al alumno, de cualquier nivel que sea, será algo vacío y desprovisto completamente de significado humano para su propia vida.<sup>3</sup>

Hay, igualmente, otra noción muy tratada en la hermenéutica y que tiene que ver mucho con la enseñanza-aprendizaje: la de tradición; sumamente importante, por ejemplo, para Gadamer. Es necesario tratar de que la discusión sobre este tema se lleve a cabo seriamente, estudiando esa compleja noción de tradición no sólo desde la filosofía, sino también desde la antropología, la sociología y otras ciencias de la cultura, para tener una idea lo más completa posible de la misma. Hay que hacer un llamado a la seriedad, por el recurso a la ciencia desde el seno de la filosofía, lo cual la beneficiará enormemente. Y es que también es indispensable conectar los temas de la hermenéutica con muchos de la filosofía de la ciencia, o la epistemología, para que puedan resultar fructíferos al aplicarse a la educación.

<sup>3</sup> Cf. R. Alcalá Campos, *Estructura y realidad*, México: UNAM-ENEP Acatlán, 1995.

## Her menéutica y analogicidad. La her menéutica analógica

La hermenéutica, sin embargo, se debate entre dos extremos a los que se la ha llevado de continuo, la univocidad y la equivocidad. Así, han aparecido hermenéuticas univocistas, que son las que, contagiadas por el cientificismo de los varios positivismos que se han dado recientemente, han pretendido una interpretación clara y distinta de todo. Claro que la historia se ha encargado de mostrar lo inalcanzable de este ideal. Mas, en vista de ello, la balanza se ha inclinado hacia el otro extremo, y se ha caído en hermenéuticas equivocistas, que renuncian a toda objetividad y se hunden en un mar de relativismos, escepticismos y nihilismos que ahogan la llamada condición posmoderna en la que se halla ahora la filosofía.<sup>4</sup>

Por todo ello, me parece necesario acudir a la noción de analogicidad en la hermenéutica, es decir, veo como muy conveniente tener un modelo de hermenéutica analógica, para evitar el escollo de la univocidad, ciertamente ideal, pero inalcanzable, y el de la equivocidad, que amenaza con hundirnos en el caos. Sólo así se podrá avanzar con cierta seguridad en este campo tan difícil y a veces movedizo, siempre amenazado por la ambigüedad, y siempre pidiendo ser rescatado y hasta arrebatado de la misma. Este modelo interpretativo, además, es analógico, porque tiende a un pluralismo, no a un relativismo extremo sino a uno con límites. Esto es lo que nos ayudará a comprender nuestra historia latinoamericana, pues en ella ve lo que conforma nuestra identidad, el mestizaje.

Pero la hermenéutica también nos ayudará porque tiene una orientación seria y competente al momento de plantear el problema del pluralismo cultural, de modo que ayude a resolver el problema del multiculturalismo, esto es, que nos conduzca a la construcción de un estado plural que admita varias culturas sin cometer injusticia a ninguna de ellas.<sup>5</sup> Y que, de esta forma, la educación recoja de manera equitativa o proporcional (analógica) las diferencias dentro de un mar-

<sup>4</sup> Cf. L. Álvarez Colín, *Hermenéutica analógica, símbolo y acción humana*, México: Ed. Torres Asociados, Colección Hermenéutica, analogía e imagen, 2000.

<sup>5</sup> Cf. S. Reding Blase, *Antropología y analogía*, México: Eds. Taller Abierto, 1999.

gen de semejanzas; de eso se trata en la analogía, y en esa línea debe andar una hermenéutica analógica, sobre todo planteada para la educación, ya que ésta consiste en la transmisión y la recepción de la cultura, a veces híbrida y compleja. Así, esto es difícil de plantear y de conseguir, mas precisamente por ello es tan valioso afrontar así el problema. Es lo que abrirá una perspectiva novedosa, con la cual se puede salir a otra alternativa viable.

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

### Tareas pendientes

La aplicación de la hermenéutica analógica a la educación está en proceso. También su aplicación al multiculturalismo.<sup>6</sup> Sin embargo, quedan varias tareas pendientes, algunas de las cuales quisiera esbozar aquí, así sea tan sólo para tener un elenco programático.

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

Otra tarea será poner a prueba por la comparación y la crítica los tres modelos de pluralismo cultural (liberal, comunitario y analógico).

<sup>6</sup> Cf. S. Arriarán - M. Beuchot, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, México: Itaca, 1999.

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

Una tarea más consistirá en aplicar este instrumental hermenéutico a la pedagogía, en forma de filosofía de la educación. En este momento se conjuntan la antropología, la filosofía de la cultura, la ética y la política, de modo que resulte un estudio sobre el pluralismo cultural que sea útil y bien dispuesto para orientar no sólo la discusión sino incluso la aplicación de las nociones filosóficas al campo concreto del multiculturalismo,<sup>7</sup> sobre todo para la pedagogía. Todos somos conscientes de lo necesario y urgente que es esto en muchos ámbitos, pero sobre todo en nuestro país, donde vemos que hay culturas que padecen menoscabo e injusticia. Las reflexiones de esta investigación son, por ello, algo que viene muy a cuento para iluminar esta situación desde la filosofía, la cual, de esta manera, muestra que puede ser aplicada a los problemas concretos y acuciantes, y que no siempre se queda enredada en abstracciones vacías.

Sobre todo lo es, como he venido diciendo, para abrir camino en el terreno de la filosofía de la educación. Una teoría de la educación siempre supone una filosofía, una cosmovisión filosófica; pero, además, si no tiene una filosofía adecuada, corre el peligro de ser ciega con respecto a los valores y principios que se requieren para formar un tipo concreto de ser humano. Pero, sobre todo, una teoría de la educación

---

<sup>7</sup> Cf. A. Salcedo Aquino, *Hermenéutica analógica, pluralismo cultural y subjetividad*, México: Ed. Torres Asociados, Colección Hermenéutica, analogía e imagen, 2000.

supone una filosofía en la medida en que presupone una imagen de ser humano que es la que trata de alcanzar. Es lo que va a conseguir justamente por medio del proceso educativo. Y si no se tiene cuidado con dicho paradigma o ícono de lo humano, que compete a la antropología filosófica, tendremos técnicas muy poderosas de la enseñanza, pero desencaminadas y faltas de una finalidad precisa y conveniente para las oriente. La filosofía siempre está encargada de aportar, como decían Emmanuel Kant y Charles Sanders Peirce, el ideal regulativo de la razón, en todas las formas en las que pueda ser aplicado. Pasemos, por ello, a la sistematización y a las aplicaciones.

### Perspectivas a futuro

Como algunos estudios lo han mostrado, la hermenéutica analógica aplicada a la educación puede tener mucho futuro. De hecho, la hermenéutica se ha mostrado como un instrumento aplicable a la pedagogía, la didáctica y la filosofía de la educación.<sup>8</sup> Incluso se ha estudiado la aplicación de la hermenéutica analógica a la educación.<sup>9</sup> Pero hay mucho trabajo por hacer, y esto se ve que avanza a grandes pasos, sobre todo gracias a los trabajos que se han hecho para aplicar la hermenéutica analógica al multiculturalismo.<sup>10</sup> Eso nos abre varias perspectivas de investigación por donde podrá discurrir la hermenéutica analógica, en tanto que método, para ser aplicada a diversos ámbitos.

<sup>8</sup> Cf. M. Plasencia, *El estudio como proceso cognoscitivo y crecimiento humano*, México: UIA, 1994.

<sup>9</sup> Cf. A. Álvarez, "La hermenéutica en la investigación educativa", conferencia en Iguala, Gro., 2000.

<sup>10</sup> Cf. A. Salcedo Aquino, *Hermenéutica analógica, pluralismo cultural y subjetividad*, México: Ed. Torres Asociados, Colección Hermenéutica, analogía e imagen, 2000.

## Conclusión

Como se ve, el camino se abre anchuroso y atractivo, y hay mucho que hacer. En el caso de la aplicación de la hermenéutica analógica a la educación, hay varias tareas pendientes que son, la mayoría de ellas, de resolución de problemas teóricos al paso de la experiencia y la praxis, pues es donde los puntos teóricos adquieren claridad y coherencia. Creo que con el grupo de investigadores que ya trabajan en ello podrá llegarse muy lejos, tanto en la parte teórica de sistematización, como en la parte práctica de aplicación.

## Bibliografía

- Álvarez, A. *La hermenéutica en la investigación educativa*, conferencia en Iguala, Gro., 2000.
- Arriarán, S. *La fábula de la identidad perdida*. México: Itaca, 1999.
- Arriarán, S. y M. Beuchot. *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México: Itaca, 1999.
- . Beuchot. *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1999.
- Beuchot, M. *Tratado de hermenéutica analógica*. México: UNAM, 1997 (1a. ed.); 2000 (2a. ed.).
- . *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: UNAM, 1998 (1a. ed.), 1999 (2a. ed.).
- Gadamer, H. G. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1977.
- Heidegger, M. *Ser y tiempo*. México: FCE, 1952..
- Ricoeur, P. *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: UIA- Siglo XXI, 1995.

## APLICACIONES DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA BARROCA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Samuel Arriarán

En los últimos años se reclama la necesidad de reorientar las universidades y particularmente de **aplicar** la investigación de la educación a los grandes problemas sociales de México. Da la impresión de que los gobiernos, acordes con los programas de modernización del país, quisieran fortalecer los vínculos de las universidades, normales y todos los centros educativos con la industria y el desarrollo económico. Esto no representa ningún problema grave ya que resulta totalmente obvio. Está bien que se busque una vinculación de la investigación educativa con las necesidades y problemas sociales prioritarios del país.

Lo extraño es que algunos piensen que pueden desligarse actividades indisolubles ¿cómo puede haber investigación educativa aplicada, por una parte, y, por otra, pura o únicamente teórica? Plantear la investigación educativa (y la investigación en general) en términos de una oposición entre investigación **aplicada** y **pura (o teórica)** es francamente absurdo. Toda buena investigación empieza de la experiencia y necesita conceptos teóricos. Lo que parece explicar el hecho de que se mantenga el divorcio entre investigación aplicada y teórica es la fuerte presión del pragmatismo y el eficientismo empresarial que tiende a minimizar o despreciar los análisis finos y matizados. El ideal de los neoliberales es poner toda la investigación en el mercado. Lo cual significa, además, reducir toda la investigación de corte humanista en investigación según metodologías positivistas, es decir, a criterios cuantitativos.

### 1. ¿Qué tipo de investigación es la hermenéutica?

La hermenéutica educativa (como cualquier otro paradigma de investigación cualitativa tiene su propio enfoque teórico-metodológico) también es investigación aplicada, ya que empieza por la observación de

los problemas de la educación en México. Pero no se queda en la descripción o la simple delimitación y descripción con metodologías positivistas (tal como procedería la investigación cuantitativa) sino más bien de analizar una problemática social compleja que necesita ser transformada (sobre todo las cuestiones de la gestión y administración escolar, problemas de aprendizaje, la necesidad de mejores criterios de Evaluación, la renovación de la didáctica, la educación ligada a la multiculturalidad, etcétera.) Más que hacer listas de datos o descripciones positivistas, se trata de **comprender**, es decir, ir más allá de relaciones de causalidad y efecto. Comprender significa interpretar y tomar múltiples causas e incluso admitir el carácter contradictorio de muchas prácticas sociales y culturales.

Dicho de otra manera, no es un tipo de investigación puramente teórica o abstracta. Ciertamente, hay en la hermenéutica contemporánea algunas tendencias que la conciben como una ontología, es decir, como una visión general del ser humano, desligada de asuntos prácticos o cotidianos. Se trata de una hermenéutica en el sentido de una metafísica débil, tal como la plantean autores como Gianni Vattimo.<sup>1</sup>

Con alguna razón otros autores señalan que más que una ontología habría que entender a la hermenéutica como una fenomenología, ya que se acerca más a la realidad y, por tanto, a una visión científica (“no hay interpretaciones sino hechos”). Por esta razón habría que criticar y alejarse de toda concepción hermenéutica que no tenga aplicaciones prácticas.<sup>2</sup>

A mi modo de ver no se trata de caer en los extremos. Tan negativa es una concepción abstracta teoricista como otra puramente pragmática o empirista. Es mejor dar a cada quien su lugar correspondiente. Ni puros conceptos ni puros hechos. Esto implica no oponer o considerar incompatible lo teórico con lo real, lo abstracto con lo empírico. Lo único que podemos hacer es indicar el modo en que podríamos superar las deficiencias metodológicas del positivismo. El principal defecto de este paradigma en la investigación educativa en particular

<sup>1</sup> Cfr. Gianni Vattimo, *Ética de la interpretación*. Paidós.

<sup>2</sup> Mauricio Ferraris, *La hermenéutica*, Taurus, 2000

(y de la investigación en general) es, justamente, que no interpreta ni reflexiona.

Un problema grave en la educación mexicana es la falta de interpretación en la enseñanza y el aprendizaje. Los maestros del sistema de educación básica, media y quizá superior, no acostumbran problematizar su práctica docente. Hay una especie de hábito generalizado en repetir mecánicamente recetas desarrolladas en otros países. Esto es lo que sucede con la teoría del currículum o de la evaluación. La hermenéutica sirve aquí para interpretar (interpretar no es otra cosa que comprender desde una situación histórica). Necesitamos relacionar lo general o universal (la cultura mundial) con lo particular (la cultura local) y viceversa, ¿cómo se transmiten los conocimientos elaborados en otros países?, ¿esos conocimientos universales deben ser interpretados? El problema es de hegemonía. Al no haber un margen de interpretación dichos saberes parecen legítimos e incuestionables. Pero esto es difícil de aceptar hoy en día, ya que existe una conciencia cada vez mayor de que todo conocimiento es producto de un contexto local. No existe un saber universal abstracto. Lo que existen son saberes de culturas particulares.<sup>3</sup>

## 2. ¿Cómo se aplica la hermenéutica a la investigación educativa?

Diversos autores, en los últimos años, han intentado aplicar la hermenéutica a la investigación educativa. Se puede mencionar, por ejemplo, a W. Carr, S. Kemmis, Elliott J. y Grundry S.<sup>4</sup>

En estos casos se trató de fundamentar el proyecto de la hermenéutica de la educación como una herramienta metodológica altamente valiosa para los maestros y alumnos en el salón de clase. El esfuerzo de aplicar la hermenéutica a los problemas en el aula escolar ha re-

<sup>3</sup> Cfr. Samuel Arriarán, *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*, México, UNAM, 1997.

<sup>4</sup> Cfr. Carr Wilfred, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Editorial Laertes, 1990; Carr W, and Kemmis S., *Becoming Critical. Education, Knowledge and Research*, Londres, Famer Press, 1986; Elliott John, *La investigación acción en educación*, Madrid, Ediciones Morata, 1990; Grundy Shirley, *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata, 1987.

dundado en una mejor comprensión y, por tanto, ha ayudado notablemente a fundamentar el carácter emancipatorio y disminuir o eliminar el univocismo del autoritarismo existente en el proceso pedagógico. Aunque no hay todavía aplicaciones de la hermenéutica de Ricoeur o Gadamer a la investigación educativa, abundan en cambio las aplicaciones emancipatorias de Habermas.<sup>5</sup>

Desde el punto de vista de la hermenéutica, se concibe siempre al estudiante en proceso de interpretación del material pedagógico cuya parte central es el fenómeno del juego. Se cree que hay, de alguna manera, un contraste entre juego y educación. El juego ayuda al estudiante a comprender nuevos significados. Es una nueva forma de autoconocimiento que captura nuevos significados.

Pero no sólo se trata de valorar adecuadamente la importancia pedagógica del juego. La hermenéutica en la educación también significa revalorar los mitos y valores de culturas diferentes a la cultura europea occidental. Lo que es más controversial en los debates hermenéuticos actuales es el contexto de nuestras preconcepciones y prejuicios que nos afectan cuando interpretamos un texto. Las aulas de clase no son entidades ahistóricas; por ejemplo, los cuestionamientos al currículum están fuertemente enraizados en tensiones y contradicciones históricas. El círculo hermenéutico es producido siempre entre bloques hegemónicos de una o varias tradiciones históricas. Es a través de este proceso que el alumno proyecta nuevas posibilidades para comprenderse a sí mismo y trascender así el significado original del texto histórico.

O sea que, para la hermenéutica, el proceso pedagógico íntegro requiere necesariamente de diálogo entre alumnos y maestros. Este proceso sólo puede ser hermenéutico y cuando tiene éxito implica la transformación de expectativas, la apertura o fusión de horizontes.

Además, produce significados nuevos. El alumno primero trasciende su mundo establecido y su entendimiento original del texto histórico.

La investigación educativa desde la hermenéutica necesita también intentar comprender los nuevos y graves problemas de la educación

---

<sup>5</sup> *Cfr.* Elizabeth Hernández, "Educación, hermenéutica y analogía," artículo publicado en este mismo libro.

pública en México. Se trata de redefinir la identidad cultural. ¿Cuáles son los efectos más importantes del proceso de la globalización en la cultura nacional? Si entendemos que México (como casi todos los países latinoamericanos) es pluricultural, ¿cómo conciliar las diferencias étnicas con la nación?, ¿cuál es el significado del nacionalismo en un mundo donde el Estado nacional parece transformarse en una sociedad mundial?<sup>6</sup>

Si entendemos que en el mundo que nos toca vivir no se puede ya postular la educación monocultural acorde con la ideología de un Estado liberal, de lo que se trata es de abrirnos a la necesidad de otra perspectiva donde la educación sea multicultural, es decir, que respete las diferencias culturales (dentro y fuera del aula). No basta un simple reconocimiento formal ya que, como se ve en el caso de Estados Unidos y otros países, el profesorado recibe con total escepticismo la idea de educación multicultural porque, supuestamente, la causa de las deficiencias de aprendizaje se deberían al origen étnico o de clase marginal de los estudiantes. Para esos profesores lo que habría que hacer más bien es establecer un “trato igualitario”, pero como dice acertadamente J. A. Vásquez, tal trato sólo es un mito ya que “los profesores que se vanaglorian de tratar a todos los alumnos de igual forma, más que demostrar una disposición auténticamente democrática, lo que ponen de manifiesto es más probablemente la falta de preparación para enseñar en clases pluralistas, progresivamente más multiculturales”.<sup>7</sup>

En México, al igual que en la mayor parte de los países en todo el mundo, la necesidad de educación multicultural no se da simplemente a raíz de imposiciones como agregar una materia más al currículum escolar, sino que se trata de dar respuesta desde la escuela a lo que se nos propone como lucha por una democracia amplia y profunda, esto es, una sociedad donde la diversidad no sea un delito o algo negativo. Si entendemos que democracia equivale a pluralismo, entonces la educación multicultural representa una tarea del futuro. Según José

<sup>6</sup> Cfr. Samuel Arriarán, *Multiculturalismo y globalización. La cuestión indígena*, México, UPN, 2001.

<sup>7</sup> J. A. Vásquez, “Teaching to the Distinctive Traits of Minority Students, *The Clearing House*, vol. 63, p. 301.

Antonio Jordán, se da a nivel mundial un creciente interés por la denominada educación multicultural. Los motivos son varios:

Baste aquí señalar el reto que está suponiendo para la mayor parte de los sistemas educativos de nuestras sociedades occidentales el tener que responder a un alumnado procedente de un tejido social cuantitativa y cualitativamente pluricultural. Las intensas migraciones de estas últimas décadas en los países denominados del primer mundo, así como el variopinto paisaje sociocultural que se adivina en la configuración de la nueva Europa, podrían ser dos importantes ejemplos en esa línea. A todo ello cabría añadir otros factores, como son por ejemplo, una mayor sensibilidad –general y educativa– por la dimensión social de la existencia humana, una emergencia de la conciencia histórica de un mayor compromiso con los valores derivados de la dignidad humana (por ejemplo los derechos humanos) y una defensa de todo lo que constituye la identidad cultural de los pueblos, su sentido comunitario, especialmente en tiempos como los nuestros, tendentes a un uniformismo monótono y empobrecedor.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> José Antonio Jordán, *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós, 1994. p. 13.

## EDUCACIÓN, HERMENÉUTICA Y ANALOGÍA

Elizabeth Hernández Alvidrez

La modernidad es una experiencia histórica que actualmente pasa por una nueva crisis, que ha tenido impacto tanto en las formas concretas de vivir, como en la generación de reflexiones en torno a ella. Hemos realizado un análisis de estas reflexiones, con apoyo en trabajos de estudiosos del tema, como Jürgen Habermas, con el fin de comprender hasta qué punto afectan las formas de vida; ello nos ha permitido elaborar algunas ideas conclusivas y, a partir de ellas, plantear una respuesta propositiva y nuevas perspectivas de investigación en relación con los ámbitos que motivaron esta reflexión: educación y lenguaje en el contexto específico de la crisis de la modernidad en la cultura latinoamericana.

La presuposición con la que inicié este trabajo, formulada a partir de mi experiencia en el campo educativo, consistió en la percepción de que una falla dentro de la educación que se ofrece en nuestro contexto es debida a la ausencia de una propuesta de formación humanística, falla que ubiqué en la concepción de lenguaje que subyace en relación con la construcción del conocimiento. Este problema se percibía de manera más evidente ante la falta de una actitud clara respecto de los cambios que un nuevo régimen económico está promoviendo en el México actual. Consideré en ese momento que se trataba de un problema de índole más general al que la educación moderna ya no puede dar respuestas.

Pensé también que el trabajo docente requería de un conocimiento claro de la responsabilidad que se tiene de tomar una posición frente a estos sucesos que, como se ha podido apreciar, afectan profundamente las concepciones y las formas de vida, con mayores efectos negativos en el contexto latinoamericano, ya que el papel de la escuela en la educación se ve hoy deformado por los medios de comunicación, instancia privilegiada por el nuevo modelo económico neoliberal.

En primer lugar, encontré que en México se está desarrollando un movimiento de redefinición cultural en el que incide la modernidad,

pero que también tiene matices propios dados por la presencia de un sustrato cultural indígena, cuya historia hace que esta redefinición sea diferente en muchos aspectos a los movimientos que se viven en otros lugares de confluencia multicultural.

Esto es lo que nos obliga a tratar el problema de las identidades. Se está estableciendo un modelo de vida a partir de un modelo económico, el neoliberalismo. Este hecho innegable, paradójicamente ha suscitado como respuesta un movimiento de ideas muy complejo y de posiciones polarizadas, que obliga a emprender el análisis con la guía de un enfoque teórico-metodológico que permita orientar el estudio. En el presente caso, he optado por la hermenéutica analógica desarrollada por Mauricio Beuchot,<sup>1</sup> quien la define como una predicción sobre algo en un sentido en parte idéntico y en parte distinto, pero con predominio de la diversidad. Este enfoque me ha permitido revalorar concepciones del pensamiento moderno que pueden enriquecer la redefinición de la identidad cultural, sin situarnos en su expresión universalista univocista, es decir, la que mantiene la modernización neoliberal, para poder ubicarnos en una posición de crítica, pero sin llegar al otro extremo, la particularista equivocista, propia de algunas posiciones posmodernas, que nos colocarían en una situación de negación de la posibilidad de reorientación del concepto de educación para la búsqueda de la comunicación intercultural.<sup>2</sup>

Desde una perspectiva univocista como la neoliberal, la educación en nuestro contexto responde a un solo propósito, la modernización global y, por ello, a un solo lenguaje, el científico-técnico. Las implicaciones que tiene la implantación de esta tendencia son la pérdida de las visiones culturales diversas, que puedan dar lugar al pensamiento divergente, así como la deshumanización al promover una cultura, una forma de vida, basadas en la uniformidad. Continuar con un proyecto educativo neoliberal tiene grandes consecuencias negativas para la cultura. Se justifica por ello una propuesta alternativa que favorezca el diálogo intercultural.

<sup>1</sup> Cfr. Mauricio Beuchot. *Tratado de hermenéutica analógica*. México, UNAM/Itaca, 2000. *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*. México, UIC/Porrúa, 1996.

<sup>2</sup> Cfr. Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot. *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*. México, UPN, 2000.

Por otra parte, si aceptamos una perspectiva equivocista como la que se deriva de algunos planteamientos culturales posmodernos, nos encontraríamos con la proliferación de cosmovisiones culturales que promoverían una educación basada en la conservación de los valores propios de cada cultura, sin la posibilidad de convergencia con otras culturas. Este es, a mi modo de ver, un peligro real en el contexto latinoamericano, debido a que sus condiciones históricas han permitido, durante siglos, la convivencia desigual de diversas culturas.

Los análisis que han realizado algunos estudiosos de la discusión actual sobre la identidad cultural en México, como Guillermo Bonfil Batalla, Roger Bartra y Luis Villoro, nos proporcionan argumentos a favor de una posición analógica en el debate, en el sentido de que hay que romper con una visión cultural impuesta en obediencia a ciertos intereses de la versión actual del proyecto de modernidad, pero que esta ruptura no tiene que culminar en la fragmentación de identidades particulares, sino en una identidad analógica que reconozca la multiplicidad de visiones que conforman una manera de ser mexicana y latinoamericana y, de esa manera, realizarlas universalmente.

Actualmente nos encontramos en un momento de redefinición de la cultura. Los autores revisados aquí coinciden, aunque con matices diferentes, en la tesis de que no se debe negar nuestra herencia moderna ni otras tradiciones, sino replantarlas en una zona de encuentro, de fusión de culturas que constituya una alternativa de salida al problema que plantean los laberintos de la modernidad. Se trataría de revalorar aportes de la modernidad occidental, así como de abrirse a los que se encuentran en las tradiciones no provenientes de esa modernidad, sino de las tradiciones que han permanecido durante siglos cultivando otras formas de vida, en un movimiento analógico hacia la interculturalidad, que permita el disfrute de otras formas de dotar de sentido a la vida, distintas a las que ofrece la globalización.

Para ello, habría que hacer del ámbito educativo el propiciador del rechazo de una identidad falsa. La educación tiene un papel central para enfrentar esta crisis mundial que se vive con matices propios en Latinoamérica. ¿Cómo puede ayudar la educación al diálogo cultural? Mi conclusión es que debe ser mediante una concepción de educación que tome en cuenta la inmersión en la cultura, pero no de una manera restringida a la visión occidental, eurocentrista, sino con sen-

tido de disrupción y de cuestionamiento. La acción dentro de la cultura exige un pensamiento crítico y creativo. En el ámbito educativo habría que hacerse las siguientes preguntas: ¿Cómo se vive la cultura en nuestro contexto? ¿Quién establece las normas culturales? ¿Con qué fines? ¿Cómo promueve la educación esta orientación?

Si recuperamos la historia de México, podemos reconocer en el barroco un movimiento de fusión de las culturas que hoy tenemos el reto de realizar. En esos momentos se estaba dando una fusión entre la cultura compleja hispánica y la también compleja cultura mesoamericana. Esta fusión es advertible en la producción artística y literaria de la época. La fusión cultural del barroco fue interrumpida por la inclinación nacionalista ilustrada de los siglos XVIII y XIX, así como por el Estado revolucionario en el siglo XX. Hoy estamos en un punto histórico en que podemos reiniciar esa fusión o perderla en el triunfo del neoliberalismo.<sup>3</sup>

Una conclusión importante que se puede derivar del contenido de esta investigación es que hay que problematizar con mayor profundidad la cuestión de la historia y la filosofía de la cultura, en México y en el resto de América Latina. Hoy se vive un momento similar al del barroco del siglo XVII en América Latina. La existencia de una visión de mundo propia que está manifestada en la producción literaria latinoamericana nos permitiría la formación de una conciencia auténtica y la formulación de una base cultural crítica que permita tomar decisiones respecto del mundo de vida que deseamos. Pero sucede que el conocimiento del ámbito literario está limitado a una elite. Por ello la educación tendría que resolver este problema. La propuesta concreta es la formación de un lector con competencia hermenéutica a través de los textos literarios, para que así sea capaz de interpretar el mundo semiótico que le rodea, lo atosiga, le lanza propuestas y ante las que es un consumidor pasivo, acrítico.

De esta investigación se deduce que es importante continuar el análisis del papel de la literatura en la reflexión acerca de la crisis de la modernidad, y seguir investigando acerca de este problema dentro

<sup>3</sup> Cfr. Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot. *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México, Itaca, 1999.

de la educación. Se observa que en el contexto de la cultura en los países latinoamericanos se pueden plantear dos posibilidades: la orientación neoliberal y sus consecuencias en la educación y la cultura y la propuesta humanista desde la hermenéutica. En esta última se requiere de una educación en la que la literatura sea una manifestación del lenguaje que permita el diálogo intercultural.

Advertimos que la literatura creada en Latinoamérica a partir de la década de los cincuenta del siglo xx, debe la originalidad que la ubicó en el reconocimiento universal, a que es una expresión de la diversidad cultural del ámbito en la que fue creada. Según Luis Villoro, se trata de una expresión cultural particular, pero disponible para una comunicación universal. Esta producción está ahí, pues, como un potencial cultural. El problema inicial es que la concepción racional del conocimiento no permite reconocer en la literatura una vía de conocimiento, tan válida como la científico-técnica. Es un problema de oposición en el conocimiento entre lenguaje unívoco y equívoco, que tendríamos que criticar a la modernidad. Este problema se expresa también en la educación que se dirige hacia una formación tecnocrática, en la que no hay cabida para la redefinición de la identidad cultural, en los términos que estamos planteando.

Esta redefinición exige un pensamiento crítico que tendrá que ser promovido por la educación, ya que es la instancia que en nuestro tiempo podría competir con otras vías de formación de la conciencia como son los medios de comunicación. Los medios están tomando el papel de la escuela en la educación. La escuela como ámbito educador privilegiado por la Ilustración está perdiendo terreno frente a la cada vez más amplia influencia educativa de los medios, que son los privilegiados por el neoliberalismo para cumplir esta función de difundir e inculcar las ideas y actitudes propicias para el modelo neoliberal. Con esto no estamos haciendo una condena radical de la educación moderna; solamente tratamos de señalar las limitaciones que tiene en esta época para enfrentar el cambio en la formación que se está desarrollando con las nuevas formas de manejo de la información. No se trata de rechazar por completo la escuela, sino de buscar alternativas para su permanencia como instancia que pueda competir en la tarea educativa.

Se trata de buscar un espacio para dar oportunidad de que los productos culturales más valiosos, como los literarios, estén al alcan-

ce de todos. Una educación entendida hermenéuticamente tendería a la analogía entre lo racional y lo sensible, entre el pensamiento lógico y el creativo, en la formación de la conciencia. Sólo con el equilibrio de estas vías de conocimiento y producción cultural se podría lograr una actitud crítica en la conformación de una identidad cultural.

Esta conclusión nos conduce a buscar los fundamentos en los que se podría basar una concepción de educación que cumpla estos propósitos. Así como la hermenéutica analógica nos ha servido para analizar este problema, también encontramos que ofrece la base que se requiere para una concepción de educación como formación de una conciencia crítica mediante una interacción lingüística no fragmentada, sino completa, es decir, que posibilite el desarrollo de todas las capacidades humanas para aprehender la realidad, dar sentido a la vida y actuar en consecuencia dentro de ella. Si la educación neoliberal contribuye a la acriticidad, ¿por qué una orientación hermenéutica sí puede contribuir en la formación de la conciencia crítica?

La aplicación de la filosofía hermenéutica analógica en la formación de un pensamiento crítico, en una educación que pretende ser humanista y liberadora, ya ha sido planteada en otros países, como respuesta también a la crisis de la educación basada en supuestos positivistas, dentro de la crisis de la modernidad. ¿Qué es lo que ha propuesto la orientación hermenéutica donde se ha dado este viraje? Consideramos que la respuesta a esta pregunta nos ayuda a responder la planteada en el párrafo anterior.

En el análisis de estas corrientes educativas pudimos encontrar que hay una fuerte influencia de la hermenéutica de Jürgen Habermas, pero que también se han hecho aplicaciones de la filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer.

Los seguidores de la hermenéutica de Habermas, como Wilfred Carr, Shirley Grundy, Stephen Kemmis hacen en sus propuestas un gran énfasis en mejorar la racionalidad de la educación, haciendo participar a los involucrados en ella (profesores y alumnos), en la revaloración crítica del saber práctico de sentido común para redefinir las prácticas educativas; en la tendencia hacia la emancipación respecto de los saberes tradicionales, considerados como ideología, para lograr el autocontrol racional, y en el trabajo con cualidades mentales que permitan el desarrollo de individuos racionales y sociedades democráticas.

A mi modo de ver, estas propuestas habermasianas continúan encerradas en la idea ilustrada de liberación mediante el pensamiento racional de la ciencia moderna y el rechazo a otros saberes de sentido común que se conforman mediante el desarrollo de capacidades humanas como la sensibilidad creadora.

En el análisis de la corriente educativa que sigue la hermenéutica de Gadamer, como la desarrollada por John Elliot y Lawrence Stenhouse, encontré un énfasis en los propósitos ético-políticos de la educación que deben expresarse en la forma en que se realiza la interacción educativa dentro del aula, que tiene que estar en correspondencia con los valores que la comunidad considera educativos. El aprendizaje es concebido como comprensión y los resultados educativos como logros a largo plazo, como el que requiere la formación del pensamiento divergente individual y colectivo, en contraposición con una pedagogía de rendimiento inmediato que persigue sólo procesos simples y aprendizajes mecánicos.

Los profesores se conciben como mediadores de la cultura, que en cuanto tradición, se considera una mediación del presente con el pasado a través de los productos culturales, como las obras literarias y de arte en general, que constituyen el legado de lo mejor que se ha producido en una tradición.

Como podemos ver, la incorporación de la hermenéutica de Gadamer en la educación ha abierto no sólo la crítica a la educación positivista, sino que también propone la formación educativa mediante los productos artísticos de la cultura, para reconocer en ellos una identidad que se traduzca en una actitud ética de saber actuar en la vida. La objeción que se puede hacer desde México y América Latina a este enfoque es su tendencia a encerrarse en la tradición, sin posibilidad de crítica mediante el diálogo con otras tradiciones (que no sean la tradición occidental).

Estas dos aplicaciones de la hermenéutica a la educación se contraponen y sus planteamientos conducen al univocismo, en el caso de la corriente habermasiana que apela al lenguaje de la razón comunicativa como única vía para romper con las distorsiones de una tradición considerada como ideología, con lo cual se mantiene en el lenguaje de la Ilustración. El otro extremo, equivocista, se advierte en la corriente gadameriana, ya que se encierra en la actitud romántica de apego

acrítico a la tradición, en la cual el lenguaje en vez de ser liberador, se convierte en circular al recrear continuamente los mismos valores.

Sin embargo, para mi propósito es más adecuada la posición de Gadamer respecto al papel de la tradición que la de Habermas, porque con su posición Gadamer da lugar a otra vía, la estética, para el conocimiento, mientras que Habermas sigue sólo apelando a la razón como vía de conocimiento, se interesa sólo por la crítica de la ideología mediante la razón, mientras que Gadamer propone la crítica de la ideología mediante los textos artísticos (posición en la que coincide con Ricoeur) que son los que pueden aportar imágenes para la creatividad.

La aplicación de los aportes de las teorías hermenéuticas en la educación están limitadas, pues, al papel que ésta guarda frente a la tradición (crítica de la ideología de Habermas) a la consideración de la tradición como ámbito en el que podemos formarnos (Gadamer), pero no recurren a la hermenéutica para explicar cómo se da esa inmersión crítica en la cultura, mediante la educación. Es lo que he encontrado en esta investigación, una explicación de la manera en que la formación hermenéutica como proceso educativo aplicada a los textos artísticos puede formar la conciencia crítica. Así, reconocemos contribuciones positivas de estas dos corrientes en la educación, como son el ideal emancipatorio, por un lado, y la confianza en los saberes tradicionales, por otro. Nos sirve para advertir también que en otros lugares se busca una alternativa frente a la crisis de la modernidad; muestra también que la hermenéutica sirve a este propósito.

Pero también habría de aprovecharse la aportación de la filosofía hermenéutica de Paul Ricoeur, quien concilia estas dos posiciones y desarrolla una reflexión que propicia la posición analógica frente a este problema, al plantear la formación de un sujeto crítico que se auto-cuestiona, pero en la interacción simbólica con los textos. Esta es otra aportación de nuestro trabajo, que para ello se concentró en revisar las hermenéuticas de Habermas y Gadamer para complementarlas con la de Paul Ricoeur.

Ricoeur nos llama la atención hacia el texto narrativo como el texto por excelencia, porque revela la historia de la vida humana, la humanización del tiempo y la descripción de las experiencias y preocupaciones humanas. La realidad o campo práctico es una primera instancia

de mediación simbólica que le sirve al texto como prefiguración referencial. La obra narrativa es una configuración que pasa por la precomprensión o prefiguración, es decir, el texto narrativo es una mediación simbólica construida a partir de otra mediación simbólica que le antecede. El acto de lectura es una tercera mediación que vuelve a la primera (mundo de la acción) a través de la segunda (mundo de la obra), en un acto que no es circular sino espiral porque no consiste en la captación de un sentido unívoco que se aplique al mundo de la experiencia para concebirlo de la misma forma que antes de efectuar el acto de la lectura-interpretación, la comprensión-apropiación, sino con una nueva mirada refiguradora que puede conducir a la modificación del actuar en la vida.

La obra narrativa hace inteligibles las preocupaciones humanas que se manifiestan en la vida práctica, preocupaciones para las que la primera mediación simbólica a veces no basta para hacerlas accesibles. La narración tiene sentido completo cuando regresa al mundo de la acción gracias a un acto de lectura, que no es un dentro y un fuera del texto, sino entre esquematización (dada por el texto) y tradicionalidad que la creatividad del texto permite renovar, enriquecer.

Ricoeur trata de resolver el problema de la crítica de la ideología que preocupa a Habermas, instaurando una relación dialéctica entre la pertenencia a una tradición y el poder distanciarse de ella como parte del proceso de interpretación. La escritura es un primer distanciamiento por la autonomía que le da al texto en relación con el autor, con el contexto cultural y social, y con el destinatario original. Los lectores recontextualizan el texto de manera diferente en sus diferentes actualizaciones históricas.

En el acto de comprensión, la explicación es una mediación. La verdad y el método no son una disyunción, sino un proceso dialéctico. Desde el punto de vista de su estructura, el texto es cerrado; sin embargo, el acto de lectura transgrede este cierre y abre el texto al mundo referencial. El texto despliega un sentido que vuelve a su referente y en esa confrontación (el mundo del texto frente al mundo referencial) se abre la posibilidad de la crítica de este último. El lector puede llegar a este momento de crítica si se expone, con todas sus consecuencias, al mundo imaginativo desplegado por el texto, en lugar de proyectar su mundo en él. La exposición al texto abre la posibili-

dad de la crítica de las ilusiones del sujeto, en vez de proyectarlas y recrearlas como propicia la hermenéutica de la tradición de Gadamer.

La posibilidad de analogía que ofrece la hermenéutica de Paul Ricoeur consiste, a mi modo de ver, en que valora el discurso literario en la comprensión y la modificación del mundo de la vida, admite la posibilidad del pensamiento divergente al aceptar que las interpretaciones son históricas, pero las somete al control metodológico, de tal manera que no se den en forma anárquica. Con ello, establece una base para la actitud crítica.

Un concepto de educación mediante la lectura de textos literarios, como el que se deriva de la hermenéutica, requiere de que el sujeto tenga un acercamiento a la lectura e implica una actividad ejercida por una institución educadora con la capacidad de elaborar adecuadamente las situaciones de lectura, puesto que se trata de un proceso muy complejo que difícilmente podría darse de manera espontánea.

Se necesita un conocimiento de las actitudes y características que debe tener un lector hermeneuta. Este nivel de trabajo nos condujo a la semiótica para explicar cómo se produce la significación en el proceso de comunicación, en la que se tomen en cuenta las características del lector en relación con la naturaleza de la obra narrativa. Esta explicación la encontramos en los trabajos desarrollados por los semiólogos Umberto Eco y Iuri Lotman, quienes entienden los procesos culturales como procesos de comunicación en los que subyacen códigos concebidos como funciones semióticas sujetas a cambios y reestructuraciones. No desarrollan sus semióticas desde los supuestos de la existencia de estructuras inmanentes ni de sujetos ideales. Su semiótica estudia cualquier fenómeno de significación y/o comunicación. Comprende una teoría de los códigos y una teoría de la producción de signos, no separa la semántica de la pragmática.

Estos supuestos de Eco y Lotman nos permiten comprender nuestro proceso cultural como un proceso de comunicación mediante textos en los que subyace un sistema de significación que si se cuestiona hace que una cultura entre en crisis. Concebir los códigos como sistemas culturales en constante reelaboración y producción de nuevos textos, nos remite a un concepto dinámico de la cultura siempre susceptible de ser cambiada y reestructurada, frente a un concepto estático, como el que sustenta Gadamer.

Por otra parte, es importante considerar que en un texto coexisten varios códigos y subcódigos, por lo que se da el carácter equívoco de los mensajes que tienen también que comprenderse mediante diferentes vías cognoscitivas por parte del receptor, ya que el referente y la expresión forman una unidad cultural y por lo tanto simbólica que implica la ambigüedad. Los referentes se establecen por medio de los interpretantes o juicios semióticos que permiten formular el código que ayuda a establecer cuáles son los contenidos semánticos válidos culturalmente.

¿Cómo se aprende a actuar dentro de la semiosis que significa ser cultural? Una persona, lo mismo que una cultura se forman mediante el intercambio de mensajes, de diálogo, por lo que tienen que estar inmersos en lo que Lotman llama una semiosfera. La conciencia se constituye en la cultura mediante el ejercicio equilibrado de sus capacidades lógicas y creadoras para dotar de sentido a su vida cotidiana. Por tanto, necesita del pensamiento científico tanto como del artístico. Un pensamiento creativo es el que puede elaborar nuevos mensajes, lo cual dificulta el proceso, ya que la conciencia creadora al producir mensajes nuevos complica la estructura del mensaje que transmite y hace que el texto más rico culturalmente, entre los que se encuentra el literario, sea también el de más difícil acceso, pero a la vez el que está incitando a la generación constante de nuevos sentidos para renovar la acción de la conciencia creadora.

De la misma manera que los individuos, la cultura debe ejercer sus capacidades creadoras para seguir generando sentidos. El enriquecimiento creador de las culturas no puede darse sin el diálogo con otras culturas en un proceso de asimilación de códigos, pero también de influencia de los códigos propios sobre otras culturas.

El texto es memoria de la cultura y como tal requiere del símbolo para transitar por las capas de una cultura, que puede definirse como memoria común que sigue siéndolo mientras esté presente en textos y mientras los códigos de acceso se mantengan invariantes o con transformaciones regulares o ininterrumpidas.

¿Cuáles son las características de una lectura pertinente de los textos narrativos, para formar una conciencia creadora, hermenéutica? En principio tenemos que considerar que los textos, como memoria de una cultura, son portadores de muchas voces y que se realizan en

por lo menos dos sistemas semióticos. Eco nos ofrece una reflexión complementaria acerca de las actitudes de un lector de textos narrativos que le permiten una lectura creativa, en la que entra en diálogo con el texto, se formula preguntas acerca del tipo de lectura que el texto le requiere y descubre cómo procede el autor ideal para darle las instrucciones de lectura. El lector debe saber atender a un ritmo o tiempo de la lectura, distinto al de la realidad empírica, de las experiencias narradas para poder elaborar inferencias que le permitan prever el desarrollo de la historia, a través de la confrontación de esas experiencias con las suyas o las narradas en otras historias. El tiempo está dado, así, en función de un goce estético.

El lector tiene que saber acceder al texto mediante un pacto ficcional, gracias al cual entra en un mundo posible, en partes distinto y en partes igual al mundo empírico. El mundo narrativo es cerrado y menos abarcativo que el mundo real, de tal manera que le permite al lector explorarlo con mayor profundidad que su mundo empírico referencial.

El mundo narrativo nos permite hacer un paréntesis respecto a la verdad. Sin embargo, una lectura competente impide que el lector lleve información equivocada al mundo narrativo. El texto requiere de una Enciclopedia previa en el lector, lo cual evidencia la importancia que tiene la inmersión en la cultura en la formación. El texto sirve más a la interpretación que la realidad empírica porque el autor implícito en el texto, mediante estrategias explícitas ofrece la seguridad de la existencia de un mensaje por comprender, mientras que la semiosis en el mundo empírico es percibida de manera difusa, fragmentada, incierta.

El ejercicio de la creatividad es la finalidad de la interpretación de los textos literarios, y sólo puede lograrse mediante una lectura analógica. Esto quiere decir que un texto literario, como hemos estudiado, no actualiza sus potencialidades si se realiza una lectura literal, cercana a la univocidad, pero tampoco las realiza si sirve de apoyo sólo para las proyecciones subjetivas del lector, en una lectura equívoca, que ignora la riqueza informativa del texto, mientras que refuerza la inmovilidad de las creencias del lector. Cualquiera de estas dos actitudes de lectura es contraria al diálogo, en tanto que una lectura analógica posibilita su logro.

## LA GESTIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA BARROCA

Guadalupe Mora Tufiño  
Rafael Sánchez Avilés

En el marco del Seminario de Hermenéutica Analógica Barroca, dirigido por Mauricio Beuchot y Samuel Arriarán en la Universidad Pedagógica Nacional, se inscribe este trabajo de reflexión sobre la educación formal, en particular sobre las acciones de intervención orientadas a obtener cambios en el proceso educativo, el cual involucra al sujeto, al colectivo escolar y a la institución, elementos desde los cuales las acciones encaminadas al logro de fines y objetivos plasmados en un proyecto escolar van conformando un campo del conocimiento de la educación denominado Gestión Educativa. Estudiar la génesis de tales acciones, de las prácticas en cuanto construcciones simbólicas, en relación con su naturaleza educativa y, por ende, su potencial transformador, son el propósito que se intentará lograr en diversos escritos que se irán elaborando. Este trabajo es parte de un proyecto curricular de una especialización en el campo de la gestión educativa, desde el cual se intenta ofrecer posibilidades de formación que responda a la demanda de una educación más humana, que rebase los límites de la información para construir desde la proporcionalidad una pedagogía del particular.

La Hermenéutica Analógica Barroca se considera como una alternativa frente a otros enfoques para el estudio de la gestión educativa. ¿Por qué hermenéutica analógica?: porque es un sistema de interpretación que se constituye dialécticamente entre dos polos, entre una verdad que ha sido considerada la única interpretación valedera, que con el tiempo ha creado una tradición univocista, y el extremo opuesto que acepta que cualquier posición o lectura son verdaderos, conduciendo a un equivocismo interpretativo con pérdida de sentido de lo que se observa, se dice o se muestra.<sup>1</sup> Éste otro polo es una tendencia que ha encumbrado al relativismo.

<sup>1</sup> Cfr. Beuchot, Mauricio. *Tratado de hermenéutica analógica*. 2ª ed. México, UNAM, 2000.

El sistema de interpretación aplicado a la gestión educativa tiene la virtud de permitir una interpretación dialéctica que busca la proporción de lo que sería una gestión educativa entre el univocismo y el equivocismo; es decir, entre los planteamientos y demandas del sistema educativo y de las necesidades y demandas de los sujetos en tanto particulares. Por ello, lo que se busca no es el “justo medio” entre ellos, sino el predominio de la diferencia de uno de los polos, que en el caso que nos ocupa es el sujeto, en cuanto sujeto de la educación.

Por esto es que la Hermenéutica Analógica se orienta hacia lo moderado, *phronético*, porque precisamente existen diferencias culturales que han de tomarse en cuenta para comprender cómo un maestro o un colectivo escolar realiza una gestión educativa muy peculiar, que lo hace diferente de las realizadas en otras instituciones. Entonces de lo que se trata es “*de comprender al otro en sus propios marcos de percepción social*”.<sup>2</sup>

Implicando esto dar cuenta a nivel interpretativo de sistemas de representación simbólica.

¿Por qué barroca? Que más bien debería decirse neobarroca porque el adjetivo no alude al movimiento decadente que surgió como respuesta al humanismo europeo; el término es apropiado para explicar la naturaleza cultural del mestizo, propia de la cultura latinoamericana, del proceso donde dos estilos se mezclan para dar lugar a una síntesis que es otro estilo, otra cultura.<sup>3</sup> El proceso de constitución del barroco sirve para plantear un análogo en la gestión educativa, cuyo resultado sea la integración de una nueva forma de actuar que responda con mayor rigor a la formación valoral de los sujetos. Hacer un ejercicio hermenéutico analógico barroco de la gestión educativa conduce a pensarla como una acción intercultural que transforma lo educativo, esto implica pensar la gestión educativa como un mediador, como un proceso de apropiación de la norma caracterizado por una autonomía intelectual y moral que el colectivo escolar realiza para construir

<sup>2</sup> Arriarán, Samuel, *La fábula de la identidad perdida*. Una crítica a la hermenéutica contemporánea. México, Itaca, 1999, p. 110.

<sup>3</sup> *Cfr.* Arriarán, Samuel y Mauricio Beuchot. *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México, Itaca, 1999.

desde su contexto social particular la identidad institucional del centro educativo. El *ethos* barroco se ofrece “*como una vía coherente para el cultivo de la singularidad concreta del modo propiamente humano de la vida*”.<sup>4</sup>

Trabajar la Gestión educativa desde la propuesta de la Hermenéutica Analógica Barroca exige partir de una resemantización del sentido de la práctica gestiva donde se comprenda la importancia de la historia cultural de los sujetos en tanto particulares y cómo esta historia se actualiza en la organización escolar dando origen a una identidad de la institución, como resultado de la confluencia dinámica que emana de cada uno de los sujetos que conforman la institución escolar.

Por ello es necesario reconocer el carácter autopoietico que puede tener una gestión educativa análoga, por el cual ésta se transforma al tiempo que cumple con su papel mediador.

Considerar la pertinencia de aplicación de la Hermenéutica Analógica Barroca al ámbito de la gestión educativa nos lleva, primero, a decir que es necesario comprender que los grandes problemas de la sociedad, pobreza, exclusión, intolerancia, desigualdad, opresión y marginación de grandes núcleos de la población mexicana, no se resuelven sólo y a partir de la práctica discursiva<sup>5</sup> del gobierno y de los funcionarios del sistema educativo y de acciones que apuntan, la mayoría de las veces, a abordar los problemas desde el ángulo de la infraestructura, llegando a considerar como suficiente la creación de inmuebles en zonas alejadas, llamadas comunidades indígenas, que nosotros preferimos nombrar marginales,<sup>6</sup> desde reformas curriculares de gabinete descontextualizadas de la realidad y diversidad socio-cultural del país, y así argumentar que se trabaja por el desarrollo de los pueblos.

<sup>4</sup> Bolívar Echeverría, *La modernidad de lo barroco*. México, Era, 1997, p. 222.

<sup>5</sup> Por práctica discursiva del gobierno se entiende, en este trabajo, el discurso del gobierno que se constituye como legítimo y verdadero, a partir de su condición, como discurso que emana del Estado. Por tanto, con una intencionalidad oculta, que trabaja para los intereses del gran capital.

<sup>6</sup> Retomamos aquí el concepto de *marginal* de Valentina Cantón Arjona en su texto: *1+1 no es igual a 3*, en donde implica que: los marginales serán, seremos, todos a todos aquellos que a partir de una expresión particular nos diferenciamos del Todo homogeneizador; diferenciación que es absolutamente indispensable para la constitución como sujetos.

Ciertamente nuestro país tiene aun inequidades estructurales que también han influido en los resultados educativos. Las disparidades en la educación se relacionan con desigualdades sociales, formas de desarrollo regional, extracción de clase y de origen étnico. Por esto se han realizado programas específicos para compensar estas diferencias en las zonas que así lo ameritan y propiciar mayor equidad educativa.<sup>7</sup>

Hasta el momento, ¿cuál es el impacto positivo que dichos programas han tenido en la población mexicana?

La evaluación de estos programas por parte del gobierno se hace en términos cuantitativos y no en términos cualitativos, reportándose generalmente número de escuelas construidas, número de alumnos inscritos en los distintos niveles educativos, monto de la inversión en educación, número de cursos de capacitación y/o actualización docente, etcétera. ¿Y la evaluación cualitativa del proceso educativo existe?, ¿qué tipo de programas se desarrollan para trabajar en la formación docente y de los alumnos, que contemplen no sólo el conocimiento racional, sino también el proceso ético y estético?

La desvinculación entre procesos cuantitativos y cualitativos en el plano del diseño de políticas educativas es uno de los rasgos presentes en el sistema educativo mexicano, existiendo divergencia entre las necesidades institucionales, individuales y sociales. La prueba contundente de esto la encontramos en las diversas reformas educativas en la historia de nuestro país, cuya tendencia es demostrar avances cuantitativos, aunque se diga lo contrario. Al privilegiar el progreso económico y político, la tendencia es homogeneizar a la población por medio de la educación, y trabajar así por los intereses del Estado.

Si bien es cierto que el progreso del país es indispensable, y que la educación pública tiene una función importante en este progreso, éste no se alcanzará si se sigue dejando de lado, o en un nivel de intervención menor, sólo como ejecutor de programas, al docente. Pues no debemos olvidar que éste actualiza en el hecho educativo su cosmovisión de mundo.

<sup>7</sup> *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB). México, 1992.

El mundo es, pues, el territorio en el cual se desarrolla nuestra actividad, concebida siempre en una estrecha interacción con el otro. Así, cada quehacer nuestro tendrá el carácter de un encuentro con el otro basado en una responsabilidad específica que la relación con el otro genera: debido a mi posición única e irreplicable en el espacio y el tiempo, yo soy la única persona capaz de realizar mis actos concretos.<sup>8</sup>

Por tanto, la gestión educativa es, desde nuestra perspectiva, algo más que administración de recursos materiales y humanos de la escuela. Es algo más que la práctica discursiva del sistema educativo, que se vierte a nivel de información en los cursos de actualización magisterial. *La gestión educativa implica una relación del docente consigo mismo, relación con los otros y relación con la verdad.* Por ello, ésta no es ni debe ser el instrumento de poder a partir del cual se controla a los sujetos para informar al sistema educativo de la eficacia de ese control.

Partiendo de los fundamentos teóricos de la Hermenéutica Analógica Barroca pretendemos *“construir una teoría histórica y social de la subjetividad y reflexionar sobre las bases de una nueva ética en la que la acción individual y el compromiso personal no estén desvinculados de los intereses colectivos”*.<sup>9</sup>

La gestión educativa entendida como el proceso mediador trabaja por y para la educación de los sujetos, por ello el primer apartado de este trabajo aborda la importancia de la educación en el desarrollo de los pueblos y cuestiona la función de la escuela en este desarrollo. Hace énfasis en la ausencia de relación entre el ideal educativo del gobierno y la acción educativa de los docentes. Enfatiza el cómo ha de constituirse el sujeto *docente análogo* necesario para lograr una educación con sentido y significación, es decir, en donde la relación entre signo y símbolo sea una posibilidad de transformación del estado de cosas imperante. Entonces, el signo como tal implica trabajar con una lectura interpretativa de las reformas educativas que, al hacerse comprensivas en el docente por medio del ejercicio interpretativo, se convierte en un proceso cargado de significación, manifestándose con ello los procesos simbólicos inherentes a la naturaleza humana.

<sup>8</sup> Mijaíl Bajtin, *Yo también soy*. (Fragmentos del otro) México, Taurus, 2000, p. 17.

<sup>9</sup> Michel Foucault, *Hermeneútica del sujeto*. Argentina, Altamira, 1996, p. 7

## Educación, mito o utopía de lo posible

Una de las constantes universales de toda sociedad que se precie de ser humana es la *educación*. Se considera que ésta es un vehículo indispensable “*para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad, y justicia social*”.<sup>10</sup>

De esta forma la educación ha sido, desde el inicio de la modernidad y de la posmodernidad, la gran esperanza de desarrollo permanente del individuo y de la sociedad.

Se afirma que una educación integral permite la realización plena y armoniosa del ser humano, potenciando con ello la desaparición de la pobreza, la marginación, el racismo, la intolerancia, las guerras, la violencia, tanto física como simbólica, orientada a destruir al ser humano, etcétera. Se cree que la educación permite el tránsito de la barbarie a la condición humana.<sup>11</sup>

Nuestra posición filosófica, emanada de la Hermenéutica Analógica, nos permite sustentar que la condición humana es uno de los elementos básicos del nacimiento de la utopía: “*La utopía sigue dando sentido a la vida y a la educación, y desde ella dotamos de sentido y valoramos el mundo que nos rodea*”.<sup>12</sup> ¿El proceso educativo llevado a cabo en la escuela trabaja para que el hombre construya su proyecto de vida?, si es así, ¿qué tipo de proyecto?, ¿se constituye éste a partir de la autonomía intelectual y moral del sujeto o le es impuesto por la ideología dominante que le es transmitida a través de la escuela?

Las respuestas son desalentadoras, cuando analizamos la realidad educativa de la sociedad contemporánea se escucha y observa un malestar en relación al papel que la escuela ha venido desempeñando a lo largo de su historia en el mundo moderno y postmoderno.

La educación tradicional que se desarrolla en el siglo XVII, tenía como base: el método, el orden y los modelos de imitación, para for-

<sup>10</sup> Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*. México, Correo de la Unesco, 1997, p. 9.

<sup>11</sup> Entendemos aquí la condición humana como el desarrollo y manifestación de las virtudes del hombre, que le permiten desarrollar una relación armónica con el mundo. Caracterizada por el respeto a la vida y a la cultura del otro en cuanto sujetos histórico-sociales.

<sup>12</sup> Gimeno Sacristán, *Educación y convivir en la cultura global*. España, Morata, 2001, p.11.

mar al hombre total, perfecto. La aplicación de estos aspectos en el proceso educativo por parte del maestro requería de una comprensión clara de la pedagogía tradicional, que implicaba una organización escolar al margen de la vida.

La escuela prepara para la vida dando la espalda a la vida; la escuela debe estar felizmente cerrada al mundo; la escuela no es una prisión es una ciudadela, etcétera. La escuela debe tamizar lo real, cribarlo, debe filtrar los ruidos, la agitación, las tentaciones del mundo exterior. Al actuar así, la escuela tradicional desea proteger al niño de todo lo que de negativo tiene la vida normal; en contrapartida prepara un tipo de vida al margen de esa vida: un universo preparado por el maestro donde la disciplina, los ejercicios precisos y metódicos permiten al niño liberarse poco a poco de su vehemencia y acceder a los modelos: esto no es posible a menos que la escuela sea un dominio particular donde las cosas no ocurran como en la vida.<sup>13</sup>

La concepción univocista que se tenía del mundo y del hombre, entendida como totalidad perfecta, implicando con ello el ser abstracto e ideal, más la fuerza y expansión que adquirió la pedagogía tradicional durante largo tiempo, dio origen a la tradición renovadora que propugna por una educación centrada en el sujeto, en un marco de libertad que potencie el desarrollo de todas sus facultades.

La tradición renovadora es una corriente sustentada por un grupo de intelectuales<sup>14</sup> que cuestionan el orden establecido por el Estado-nación y la iglesia, que se cristaliza ampliamente en la escuela. Se cuestiona el uso excesivo del poder, la sumisión a ultranza por parte del sujeto al sistema político y sociocultural. Un aspecto importante de resaltar en esta corriente es el de defender que el niño no es un adulto en pequeño y, por esta razón, tiene derecho a ser educado conforme a sus particularidades. Se defiende ya, por lo menos en el discurso, desde finales del siglo XIX el derecho a la diferencia.

El movimiento de la escuela nueva que se origina en Europa se expande y relaciona, en primer lugar, con Estados Unidos, alcanza posteriormente a América Latina, trayendo como consecuencia que las ideas

<sup>13</sup> G. Snyders, "Los siglos XVII y XVIII", en: J. Palacios. *La cuestión escolar*. España, Laia, p. 22.

<sup>14</sup> Revisar las posiciones teóricas de: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoy, Key, Dewey, Cleparrède, Montessori, etcétera.

centrales de este movimiento sean tomadas por los gobiernos latinoamericanos para que a través del sistema educativo se creen las propuestas curriculares que respondan a las demandas tanto sociales como individuales. Se espera nuevamente de la educación la mejora en las condiciones de vida de la sociedad entera. Pero las propuestas curriculares, ¿podrán cumplir con su cometido, cuando no se toma en cuenta la historia particular del mestizo latinoamericano?

Todo modelo educativo que se impone, que no respeta la cultura: ideología, idiosincrasia, cosmovisión de mundo, en resumen, formación y función simbólica del Otro, entendiéndose por este Otro al sujeto concreto, comunidad, pueblo o país, está condenado al fracaso. Nuestro acceso a la literatura sobre el tema y nuestra experiencia como docentes lo demuestran ampliamente.

Pues a más de un siglo de distancia de propuestas pedagógicas y de reformas educativas, y en plena era postmoderna:

... existe una decepción fácilmente constatable de alumnos, profesores, padres y sociedad con respecto a la enseñanza; no sería muy exagerado decir que la escuela está, cada vez más y a todos los niveles, generando una dolorosa frustración que abarca a todos sus estamentos. Tanto más cuanto que la escuela dificulta a veces, en lugar de facilitar, el aprendizaje, entendiéndose éste en su más amplio sentido.<sup>15</sup>

Ésta es una crítica que Palacios hace al sistema educativo de España. Pero que no es privativa de ese país, pues en la tierra de las oportunidades, Estados Unidos, se cuestiona duramente el rol de las instituciones escolares, al grado de exigir una reforma radical en materia de educación. Se argumenta que:

... la escuela no es un medio para el desarrollo de las potencialidades humanas. Por el contrario, atrofia el desenvolvimiento de las capacidades intelectuales; destruye la curiosidad, la imaginación y la iniciativa que son las más genuinas disposiciones de la mentalidad creadora; estimula, como rasgos dominantes del carácter, el temor, la sumisión, la competitividad por la recompensa externa, el arribismo cínico. Socialmente, contribuye a consolidar las

<sup>15</sup> Jesús Palacios, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. 6ª ed. España, 1994, p.9

diferencias de clase, raza y cultura y a adecuar a los seres humanos a las posiciones desiguales que les esperan en las relaciones sociales de trabajo y de poder político.<sup>16</sup>

En el caso de nuestro país basta una mirada analítica para mostrar que las condiciones de la educación escolar no son tan diferentes a las de los países antes mencionados. Nuestra experiencia cotidiana como docentes en la Universidad Pedagógica Nacional refleja de manera constante, a través del diálogo con nuestros profesores-alumnos, la realidad educativa del sistema básico, donde el ejercicio autocrático del poder es una peculiaridad del sistema escolar, la uniformidad en el vestir no es más que una representación factual de la uniformidad en el pensamiento y acción de los sujetos. Este último aspecto es necesario para garantizar la estabilidad del sistema imperante. Se desprecia y aniquila el derecho a la diferencia en el pensar y actuar de los sujetos.

Ante este panorama aparentemente desolador e irremediable, ¿es posible pensar en una alternativa?; afirmamos que sí, y la respuesta a ello está en trabajar en la formación de docentes análogos, de docentes que crean que la educación es un mito y una utopía que hay que construir entre todos.

Proponer pensar la educación desde los elementos que constituyen al mito requiere conceptualizarla como un símbolo, un relato, una narración que tiene como autor central al colectivo escolar de la institución educativa, el cual contará y escribirá la historia desde su condición humana y concepción del hombre y de la educación. En ello se refleja su cosmovisión de mundo. Esta posición necesita de otra racionalidad que para existir exige la presencia de un marco de libertad donde la imaginación, la creatividad y la capacidad simbólica, manifestada a través del diálogo, en el hacer docente sea como un juego que construye al mundo.

Toda historia que se cuenta o se escribe lleva en sí misma la marca de la racionalidad y de la subjetividad del autor, por ello apelamos a los elementos constitutivos del mito, en cuanto que dentro de sus compo-

<sup>16</sup> Esta concepción de la escuela es una tesis común que comparten pensadores norteamericanos, y que Olac Fuentes Molinar presenta de forma clara y sintética en su antología: *Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos*, México, SEP, 1986. p. 12.

nentes fundamentales se encuentra la racionalidad<sup>17</sup> y la emotividad, elementos fundantes de la conciencia por la cual el sujeto interactúa con el mundo.

El mito se convierte en el saber primigenio e íntegro que desde lo conceptual y emotivo puede fundar una cosmovisión adaptable al crecimiento de sí y de lo distinto. Es una actividad que en su propia acción ejecuta la existencia del sujeto. Un hombre que posee mitos es más rico que aquel que no los vive.<sup>18</sup> La analogía se presenta sobre todo como procedimiento que opera en un contexto dialógico de diálogo, ya que sólo a través de la discusión que obliga a distinguir se captan la semejanza y, sobre todo, las diferencias.<sup>19</sup> Pero la analogía tiene también el sentido de tensión de opuestos, de luchas de contrarios, ya que introduce en el seno del concepto (o del término) ese juego y rejuego de semejanza y diferencia que están poniendo en acción la distinción y la oposición.<sup>20</sup>

Proponer la analogicidad entre mito y educación, nos remite a buscar su dimensión relacional y de oposición. En primera instancia diremos que ambos aspectos son inherentes al hombre, nacen con él y lo determinan como sujeto socio-histórico a partir de su contexto vital específico, pero el comportamiento del hombre, al vivir en una organización social, queda supeditado a las normas establecidas por la comunidad, dando preponderancia a lo social sobre lo individual.

Mito y educación no tienen un autor individual, la autoría es de la comunidad como narrador que hace vida al mito y a la educación.

La base del mito y de la educación es la dinámica de la historia que se relata o se narra para la escucha.

<sup>17</sup> No hablamos aquí de la racionalidad de la ciencia, es decir de la serie de enunciados formales que le dan el carácter científico a una disciplina, sino de la racionalidad del ser humano, que engloba procesos cognitivos, como procesos éticos y estéticos, característicos de la dimensión humana.

<sup>18</sup> M. C. Acevedo, *Mito y conocimiento*. México, Universidad Iberoamericana, 1993, pp. 11-12 (Cuaderno de Filosofía núm. 17).

<sup>19</sup> Mauricio Beuchot, en su texto *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo* (España, 1999), nos dice textualmente: "En la analogía suele predominar la diferencia sobre la semejanza. En ella es más importante captar las diferencias que las semejanzas".

<sup>20</sup> Mauricio Beuchot, *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*, España, Caparrós editores, 1999, p. 13-14.

La narración es el fluir vital del habla para un escucha. Este hablar hace referencia a algo que siempre viene de atrás: el sentido, la vida del sentido, que es histórica y social. Este es el sentido de lo primordial. Cuando se corta este sentido, el de la vida social y cultural, aparece el discurso. Entre el fluir del discurso (el fluir sólo de la razón) y el fluir de lo mítico (el fluir de la vida de sentido, y de la historia cultural) hay un abismo.<sup>21</sup>

Por ello, la propuesta filosófica de Arriarán y Beuchot de una Hermeneútica Analógica Barroca adquiere relevancia y trascendencia para la educación en México, cuando plantean recuperar la historia cultural del mestizo, que es diferente a otras culturas, requiriendo entonces una propuesta educativa acorde con la condición histórico-social del mestizo, cargada de magia, de simbolismo, de esperanza.

Sólo así la práctica discursiva de la educación por parte del sistema gubernamental pasará de ser discurso a ser experiencia significativa a través de la voz de ese otro que no acepta por ser diferente, y al cual quiere someter por medio del ejercicio de una violencia simbólica al despojarlo de su historia cultural.

### **La gestión educativa una perspectiva relacional**

A partir de la problematización desarrollada en el apartado anterior, el ejercicio siguiente consistirá en analizar y conciliar la propuesta univocista, cuantitativa, homogeneizadora de la Gestión Educativa, con la propuesta de Gestión Educativa desarrollada desde la Hermeneútica Analógica Barroca, que presenta una tendencia hacia lo moderado.

Ello es posible porque la Hermeneútica se autodetermina como razón relacional, y la re-lación implanta un pensamiento no plano ni lineal, sino inclusivo y circular: la tierra de la mito-logía hermeneútica es redonda...<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Cristóbal M. Acevedo, *Mito y Conocimiento*, México, 1993, p. 41 (Cuaderno de Filosofía núm. 17).

<sup>22</sup> A. P. Ortiz-Osés, *Diccionario de Hermeneútica*, España, Universidad de Deusto, 1997, p. 11.

El proyecto educativo de la modernidad está sustentado básicamente en el concepto de sujeto racionalmente autónomo de la ilustración, basado en verdades *a priori* sobre la esencia universal de la propia naturaleza humana, concepto del cual se pueden diferenciar dos ejes: la capacitación del técnico y la formación del ciudadano, su consecuencia es la formación de un sujeto útil y productivo, que deviene en sujeto dócil y sometido. La institución escolar moderna se concibe, entonces, como la instancia que dice qué y cómo debe aprenderse, desde una práctica caracterizada por el uso excesivo de la disciplina, que genera represión, inhibición y coacción que implicando esto: la renuncia, la contención y el esfuerzo constante del sujeto, para no dejar aflorar su subjetividad.

El sistema social trabaja y requiere de un modelo de sujeto:

Quien se entregue solamente al curso de sus representaciones no llegará muy lejos. Se verá apresado, al cabo de poco tiempo, por un conjunto de frases y tópicos tan pálidos e inamovibles por sí mismos. El gato cae siempre de pie, pero el hombre que no haya aprendido a pensar, que no salga de los breves enlaces de las representaciones, cae necesariamente en el eterno ayer. Repite lo que otros han repetido ya: marcha al paso de ganso de la fraseología.<sup>23</sup>

Esto nos recuerda el trabajo cotidiano de la escuela, representada como un espacio para el no pensar, sino para el reproducir modelos previamente establecidos.

La antigua alianza Estado-Iglesia que marcó el tipo de educación en el pasado remoto, es sustituida en la historia reciente por la alianza Estado-Ciencia. Esta unión, con una postura ideológica clara de dominación, utiliza el conocimiento científico como herramienta del desarrollo y progreso del hombre. Así, los diversos enfoques teóricos emanados de las ciencias duras y de las ciencias sociales son trasladados para intentar explicar los diversos fenómenos que acontecen en la institución educativa.

Como resultado de ello, se concibe a la escuela como una empresa, con los consecuentes rasgos de racionalidad, eficacia y rentabili-

<sup>23</sup> Ernst Bloch, "Pensar por cuenta propia", en: Valentina Cantón Arjona, *1+1+1 no es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular*. México, UPN, 1997.

dad; así, las prácticas administrativas dejan huella, llegando a imponerse como una forma de hacer educación, ello explica el surgimiento de la administración educativa y la concepción de que gestionar es hacer conforme a reglas administrativas. Por tanto, se hace indispensable aplicar los principios de la ciencia y la tecnología a las escuelas para hacerlas eficientes y de calidad:

- I. Racionalidad. Las decisiones han de tener justificación razonada, explicable por argumentos no meramente subjetivos, sino compartidos y verificables; esto es, argumentos científicos y, por ende, de patrimonio colectivo.
- II. Sistematismo. Los elementos que intervienen en el proceso son contemplados en sí mismos y en relación con los demás, de manera que se pueda advertir la situación en su conjunto. Por eso las decisiones que se tomen sobre un elemento del conjunto afectarán siempre a los restantes y a las consiguientes interacciones.
- III. Planificación. La tecnología demanda un proceso de anticipación del actuar mismo. Es lo que conocemos como “planificación”, con lo cual se pretende evitar sorpresas previsibles con los conocimientos de que se dispone. La planificación supone un actuar opuesto a la improvisación.
- IV. Claridad de las metas. Sin propósitos claros no sería factible la anticipación de las acciones que implica la planificación indicada, ni habría posibilidad de controlar el proceso y la eficacia en los resultados.
- V. Control. La actuación tecnológica, fruto de la planificación previa, hay que llevarla a la práctica según las directrices previstas, en tanto se mantengan las condiciones que fundamentaron las decisiones iniciales.
- VI. Eficacia. El actuar tecnológico pretende garantizar el logro de los propósitos fijados. Su justificación última estriba precisamente en demostrar que la tecnología es, en general, una forma de proceder

que tiene mayores posibilidades de resolver los problemas sobre los que actúa que otras alternativas de actuación.

VII. Optimización. Incluye tanto la eficiencia, puesto que supone lograr las metas rentabilizando al máximo los recursos y elementos que intervienen, como la progresión dinámica hacia las metas propuestas.<sup>24</sup>

Si bien es cierto que la gestión educativa debe incorporar las categorías anteriores, no por ello queda resuelta en ellas, ya que al poseer un carácter socio-histórico y político, pero sobre todo al estar constituida la escuela como una organización social, los componentes que la dinamizan son lo racional y lo subjetivo de sus integrantes; se requiere, entonces, de otros enfoques que expliquen y permitan el fluir libre de esa dinámica, desde otra racionalidad, la racionalidad subjetiva. Pues al ser la educación un proceso que se actualiza a partir de la interacción con el Otro, mediada por el lenguaje, se convierte así en objeto de comprensión e interpretación de disciplinas como la Hermeneútica Analógica Barroca.

Los principios teóricos de esta disciplina nos permite la interdisciplinariedad en el análisis, comprensión e interpretación de la gestión educativa. El diálogo entre ciencias particulares es una posibilidad, la apertura a la comunicación entre cognición por una parte, y ética y estética por otra. Para lograr esta condición se requiere de la aplicación mesurada de paradigmas univocistas, y de relacionarlos con modelos o enfoques teóricos que den cuenta de la complejidad y manifestación simbólica, presente en todo acto humano.

Por eso, Bajtín ve en la “triste herencia del racionalismo un error, y propone justamente una visión heterocientífica de aquello que siempre se ha visto como dominio del yo soberano y autotélico”.<sup>25</sup>

En función de los planteamientos anteriores, haremos un ejercicio de aplicación desde la Hermeneútica Analógica Barroca a la Gestión edu-

<sup>24</sup> J. Sarramona, *Tecnología educativa* (una valoración crítica). Barcelona, CEAC, 1990. pp. 13-58.

<sup>25</sup> M. M. Bajtín, *op. cit.*, p. 24.

cativa, con el propósito de mostrar la pertinencia de esta disciplina en el ámbito de lo educativo.

Empezaremos por ubicar a la Hermenéutica como la disciplina de la interpretación que trata de comprender textos para colocarlos en su contexto.<sup>26</sup> Es entonces que el discurso de la reforma educativa actual, en relación con la gestión educativa, es el texto que intentamos interpretar, quedando su comprensión supeditada al contexto desde el cual surge y se desarrolla.

En el marco del sistema educativo nacional, la gestión escolar es una de las instancias acerca de las políticas educativas. A través de ésta, se desarrollan los postulados contenidos en dicha política, adecuándolos al contexto y a las particulares necesidades de la comunidad.

La gestión escolar se define, así, como el conjunto de acciones coordinadas que emprende el colectivo de una escuela para promover y posibilitar la concretización de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa.

Consideramos necesario decir aquí que las reformas educativas y características de éstas en América Latina están determinadas por las políticas del Banco Mundial. Es así que toda reforma implica, en primera instancia: una adaptación del sujeto a las demandas macro-sociales del sistema, desde donde se delinearán las acciones que tanto las instituciones educativas, como los sujetos deben seguir.

En función de ello se pretende que, con una Gestión eficaz, la escuela se constituya en la unidad educativa capaz de lograr la identidad institucional que trabaje para el logro de aprendizajes significativos y de calidad en los alumnos.

Quando la institución tiene un proyecto que siente como propio y que entusiasmo a todos sus integrantes, cuando logra conformar un equipo y acuñar una impronta que la enorgullece, cuando trabaja en función de objetivos precisos, y cuando responde por los resultados, deja de ser un apéndice de la burocracia para convertirse en una escuela de calidad.<sup>27</sup>

<sup>26</sup> M. Beuchot Puente, *Perfiles esenciales de la hermeneútica*. 2ª ed. México, UNAM, 1999, p. 5.

<sup>27</sup> C. Braslavsky, *Descentralización y equidad: oportunidades y limitaciones de las políticas educativas contemporáneas*. Ponencia presentada en la International Conference on Federalism, Mont Tremblant, Canadá; octubre de 1999.

¿Qué sentido y significación le otorgan el directivo y el docente de una escuela al discurso del sistema educativo?

La lectura que muchas veces realiza el docente es de carácter literal, y a veces hasta de indiferencia, conduciendo su práctica docente de forma enajenada, sin compromiso con el sujeto que tiene frente a sí. ¿Cómo transformar esta condición de sujeto-docente enajenado? ¿Existe un modelo acabado para su aplicación en el proceso educativo?

La transformación del sujeto sólo es posible en la medida en que la demanda de cambio surja de la comprensión e interpretación que realiza del Otro, como sujeto concreto que al igual que él realiza una serie de acciones que encierran el sentido y significación de dos mundos: el particular y el colectivo.

Ante esto proponemos adoptar un enfoque de la gestión educativa con la finalidad de buscar una “cultura de la formación de sujetos”. Sujetos que al tomar conciencia de sí mismos y de la realidad en que viven no se conviertan en sujetos de la modernidad y de la posmodernidad, sino en sujetos análogos, que se resuelven a sí mismos en esa búsqueda de la proporcionalidad, en un equilibrio siempre inestable, ante un panorama cada vez más incierto que tendrán que abordar con una actitud de apertura y flexibilidad. El sujeto análogo es una metáfora de la utopía de lo posible y del encuentro con los otros, encuentro que es siempre dándose.

Construir un proceso relacional entre el conocimiento racional de lo educativo y la categoría de la subjetividad implica trabajar por una cultura donde la educación vuelva a ser considerada como posibilidad de desarrollo colectivo e individual. Pues actualmente:

... la educación está dejando de ser considerada –si atendemos no tanto a las manifestaciones verbales, como a la congruencia entre éstas y las prácticas reales– como un factor determinante de la calidad de vida, de los programas de reforma social y del porvenir, como si también en este sentido la historia hubiera terminado.<sup>28</sup>

<sup>28</sup> J. Gimeno Sacristán, *op. cit.*, p. 13.

Es necesario y urgente rescatar el sentido de las prácticas educativas, en una sociedad que se caracteriza por la pérdida del referente, pues como plantea Beuchot, en la actualidad:

... se habla de una caída del sentido, de una falta de símbolos que señalen el camino.<sup>29</sup> Vivir de tal modo que ya no tenga sentido vivir, eso es lo que ahora se convierte en el sentido de la vida...<sup>30</sup>

La búsqueda del sentido es una de las acciones primordiales de los intelectuales, que tienen como preocupación fundamental de su hacer profesional al ser humano. Y el docente de los distintos niveles educativos tiene una misión importante que cumplir en relación a la resemantización analógica del sentido de la educación.

Es así que la existencia del sujeto análogo en la institución permite constituir a la misma como unidad educativa, en cuyo espacio se recupera el sentido y significación de las prácticas pedagógicas. Apostarle al sujeto análogo es la respuesta a la institución racional-burocrática formada por el Estado.

La constitución del sujeto análogo debe abordarse, entonces, desde una posición dialógica, donde el objetivo sea la transformación del propio pensamiento y la transformación del pensamiento de los otros, como lo afirma Foucault:

El papel de un intelectual, no consiste en decir a los demás lo que hay que hacer. ¿Con qué derecho podría hacer esto? Basta con recordar todas las profecías, promesas, exhortaciones y programas que los intelectuales han llegado a formular durante los dos últimos siglos y cuyos efectos conocemos ahora. El trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás; estriba más bien en cuestionar, a través de los análisis que lleva a cabo en terrenos que le son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los hábitos, las formas de actuar y de pensar, en disipar las familiaridades admitidas, en retomar la medida de las reglas y de las instituciones y a partir de esta re-problematización (en la que desarrolla su oficio específico de intelectual) participa en la formación de una voluntad política (en la que tiene la posibilidad de desempeñar su papel de ciudadano).<sup>31</sup>

<sup>29</sup> Mauricio Beuchot, *op. cit.*, p. 11.

<sup>30</sup> Michel Foucault, *op. cit.*, p. 15.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 9-10.

La cuestión se centra en derribar la enajenación en el proceso pedagógico, que lleva al individuo a utilizar como pretexto el poder del Estado para justificar su pasividad, su carencia de creatividad en la práctica pedagógica. Por ello se postula la formación de un sujeto capaz de resolver proporcionalmente estas contradicciones. Entre los primeros pasos para la solución está, desde nuestra perspectiva, que el sujeto reconozca que en su condición, es decir, sujetado al sistema social, también posee un poder particular que altera el *statu quo*.

Al identificar al poder no sólo como una característica del aparato del Estado, podemos empezar a modificar los mecanismos de ese poder que nos reprimen al determinar nuestros sentimientos, acciones y pensamientos sin que nos demos cuenta. El cuestionamiento de lo que en forma normal asumimos como parte de nuestra vida es el principio de un cambio.<sup>32</sup>

A partir de este poder, en el que se percibía como asunto único del Estado, la práctica educativa se convertía en una tendencia homogeneizadora que marcaba, o marca todavía, a los sujetos en tanto semejantes e iguales, como sucede con los programas nacionales antes y después de la descentralización, que no reconocen las diferencias culturales: particulares y regionales, ocasionando con esto una práctica educativa carente de sentido.

Por ello es importante que el sujeto docente comprenda que la gestión educativa no es derecho y responsabilidad de un solo sujeto (director) sino que constituye un modo de acción política, de la formación de estructuras sociales, de estrategias y vínculos entre actores sociales, de la creación de supremacías, de memoria, de utopías, de futuros.<sup>33</sup>

El ideal educativo nacional: "Educación con calidad" tiene posibilidad de ser alcanzado si la Gestión Educativa se orienta a crear el horizonte simbólico de la institución educativa; en donde los actores de la misma pongan en juego no sólo su competencia académica, sus saberes, sino también su historia particular, cargada de creencias, tra-

<sup>32</sup> Alexandra Délano, "Michel Foucault, el hilo de la red" en la Revista Casa del Tiempo. Vol. III, Época III, número 27 México, UAM 2001. p. 71.

<sup>33</sup> Raymundo Mier, "Gestión y sentido. Figuras imaginarias, tiempos e incertidumbres de la Administración." En: Ramírez, Beatriz. El rol del administrador en el contexto actual. UAM. Azcapotzalco, México, 1999, p. 72.

diciones, emociones, deseos, aspiraciones, imaginación creadora, en resumen su *subjetividad*. De tal manera que la gestión educativa sólo existirá si hay un diálogo entre subjetividades, es decir, la categoría de la intersubjetividad como el proceso fundante de la gestión educativa.

Somos siempre con los otros. Por eso es muy difícil la comunicación. Tal vez sería mejor decir que estamos, en vez de somos. (Estamos ante una realidad simbólica). Para llegar a esa realidad necesitamos pasar por otras realidades que no se reducen al ámbito racional.<sup>34</sup>

Esto se entiende así, si partimos de considerar que la gestión educativa supone una serie de acciones concretas por parte de actores particulares para el logro de un objetivo en común. Entonces, la práctica de gestión requiere del reconocimiento de las semejanzas y de las diferencias por parte del colectivo educativo, de tal forma que siguiendo a Valentina Cantón, la gestión educativa está caracterizada por la confluencia de conceptos como práctica, experiencia, diversidad y heterogeneidad, conceptos que constituyen al sujeto.<sup>35</sup>

Por lo anterior, entendemos aquí la gestión educativa como el espacio de construcción del horizonte simbólico a través del diálogo intersubjetivo. Las implicaciones de esta conceptualización son demasiado fuertes y complejas para la teoría educativa, ya que los enfoques teóricos que sustentan dicha construcción descansan en saberes como el Psicoanálisis y la Hermenéutica Analógica, disciplinas que implican el arte de la interpretación y que se caracterizan por ser saberes que se ocupan de lo reprimido, lo insensato, lo inaccesible y lo contracultural, es decir se trabaja bajo otra racionalidad que no es la del positivismo, se intenta trabajar bajo la lógica del deseo del sujeto, misma que exige ser interpretada a partir de la historia particular, privilegiando la diferencia sobre la igualdad, ya que lo que caracteriza al sujeto como tal es su capacidad de construcción simbólica.

Si bien es cierto que la construcción simbólica existe a partir de procesos cognitivos, la base fundamental de la misma descansa en procesos que van más allá de la conciencia, en aspectos complejos como

<sup>34</sup> Samuel Arriarán, *op. cit.*, p. 167.

<sup>35</sup> Cf. Valentina Cantón, *I+I no es igual a 3*. México UPN, 1997, pp. 13-14.

el deseo del sujeto, el cual se actualiza a través del inconsciente, y éste último sólo encuentra su posibilidad de manifestación a través del lenguaje, y el lenguaje, siguiendo a Lacan, se caracteriza por ser una transmisión simbólica que implica un diálogo intersubjetivo.

Al privilegiar tal diálogo intersubjetivo estamos, entonces, intentando mirar desde otro ángulo la normatividad y objetividad de la escuela, de modo que estas categorías que se constituyen como universales, permitan en su operatividad la manifestación de las potencialidades creativas e innovadoras de los sujetos particulares.

Esta propuesta analógica para la gestión educativa nos lleva entonces a repensar el concepto de verdad para poder establecer el diálogo. La verdad, aquí, ya no se construye totalmente desde la racionalidad positivista, sino que se intenta vincular con la verdad subjetiva, con la verdad que en el psicoanálisis nombramos como ficción, con esto queremos decir que la verdad no está en el suceso sino en lo narrado, "... es el deseo el que hace decir y que en ese decir se articula el deseo y la verdad del sujeto."<sup>36</sup> El reto de esta investigación es crear metodológicamente el puente que permita la construcción de un mapa curricular para la formación en gestión educativa, que contemple el principio teórico fundamental que Beuchot plantea cuando dice que:

No hay nada tan ontológico que no tenga algo de epistémico; pero tampoco hay nada tan epistémico que no tenga algo de ontológico; esto es, no hay, para el hombre, nada tan real que no se haya filtrado por el conocimiento ni nada cognoscitivo que no recoja a la realidad misma, o por lo menos se refiera y apunte a ella.<sup>37</sup>

Los saberes que hemos desarrollado a lo largo del Seminario de Hermenéutica e Investigación Educativa nos permiten adoptar una postura mesurada en relación con los enfoques teóricos, para no caer en los extremos del universalismo, realismo absolutista, objetivista o en el subjetivismo y relativismo. Es necesario, entonces, que el proceso de la gestión educativa sea trabajado analógicamente entre tales extre-

<sup>36</sup> H. Morales Ascencio, *et al. El laberinto de las estructuras*. México, S. XXI, p. 27.

<sup>37</sup> Mauricio Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México, 1999, UNAM, p. 73.

mos, para lograr que sea una gestión con sentido y significación que permita al sujeto en formación alcanzar la condición humana.

Al afirmar que lo que pretendemos con esta propuesta no es la anulación de la norma sino trabajar con ella a partir del reconocimiento de la diferencia de los sujetos, porque trabajar la norma significa darle sentido real y axiológico, por ello el reconocimiento del otro es un aspecto inherente y necesario en la naturaleza humana, creemos que una de las grandes fallas del sistema educativo ha sido, en principio, convertirlo en un modelo único de sujeto, y como si esto no fuera suficiente se le piensa en abstracto. Esta concepción se refleja en las prácticas de gestión educativa, donde las decisiones son tomadas unilateralmente por el poder central, donde lo que el Sujeto pueda proponer y decir está de más, porque no cuenta como sujeto particular, sino como una cifra más de la plantilla del sistema, que tiene que operar desde el discurso del poder.

*La idea de Foucault es que el poder está en el núcleo mismo de los individuos, alcanza su cuerpo, sus gestos, sus actitudes, su aprendizaje y su vida cotidiana. Cada persona es en el fondo titular y vehículo de poder, somos sus efectos y a la vez lo ejercemos. El poder forja nuestro carácter y está presente en todas las relaciones. En cada una de nuestras actuaciones, de manera intencional o no, hay un ejercicio de poder que se construye a partir de nuestras prácticas e interacciones, que opera cuando participamos de las normas sociales. Este poder crea sujetos, deseos y metas mediante entrenamiento y educación.<sup>38</sup>*

La Hermenéutica Analógica, en su dimensión metodológica, permite trabajar y tener una lectura proporcional del poder y la disciplina, presentes en la gestión educativa. Es así que la proporcionalidad se hace indispensable para fortalecer la autonomía y la voluntad del individuo, constituyéndose en una síntesis analógica de dos elementos contrapuestos: la coacción y la libertad. Para desarrollar una Gestión Educativa que logre las metas que le han sido planteadas, es importante que se comprenda que ser semejante no significa ser igual a otro o la réplica de otro. Por tanto, lo que se transmite en todo acto educativo se repite, pero otra parte se pierde de manera que, al fin y

<sup>38</sup> Alexandra Délano, *op. cit.*

al cabo, la marca en su repetición termina diferenciando. Esta diferencia de interpretación de lo transmitido es lo que constituye la subjetividad.<sup>39</sup>

Sin ánimo de descartar las valiosas aportaciones que otras disciplinas han hecho al campo, nosotros pensamos que, para que la gestión educativa sea una realidad aplicada en el sistema educativo mexicano –para alcanzar la tan añorada calidad educativa–, debe ser estudiada desde los marcos de referencia de la Hermeneútica Analógica Barroca, pues nos permite otra lectura de la educación y, concretamente, de la gestión educativa, ya que en ella podemos encontrar respuestas sobre la acción educativa, como una relación dialéctica en la cual interviene un grupo de sujetos que tiene como fin llegar a la formación de sus potencialidades, en un sistema de representación simbólica.

Intentar un análisis de la gestión educativa desde la Hermeneútica Analógica Barroca implica, entonces, retomar la tesis del “saber sobre el sentido educativo en el hombre”.<sup>40</sup> Interrogarnos sobre el sentido de la *educación* nos lleva necesariamente a adoptar una postura teórica ética que encontramos en la hermenéutica analógica,<sup>41</sup> que nos permite tender un puente entre el univocismo de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación, caracterizadas por dar cuenta del proceso educativo como un objeto (fenómeno o hecho) susceptible de ser observado, explicado, analizado y transformado; reduciendo dicho proceso educativo a datos posibles de analizar y sintetizar en su proceder científico.

Encontramos apoyo en la hermenéutica analógica como estrategia metodológica para interpretar el proceso de la gestión educativa, con la pretensión de encontrar sentido(s) y comprenderlo en su alteridad. Esta propuesta pretende ser una alternativa para construir una gestión educativa donde cada uno de los sujetos que constituyen el colectivo educativo pueda sentirse creador de su propia acción, tanto personal como profesional, dentro de un proyecto en común. Pues

<sup>39</sup> Cf. Leandro Lajonquiére, *Infancia e ilusión*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000, p. 190.

<sup>40</sup> Octavi Fullat, *Antropología filosófica de la Educación*. España, Ariel, 1997.

<sup>41</sup> Propuesta de Mauricio Beuchot y Samuel Arriaran. Véase, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*.

no olvidemos que el sujeto para constituirse como tal requiere ser reconocido por el Otro. Este reconocimiento es el que genera en el sujeto el despliegue de su creatividad y de su acción particular para insertarla en la colectividad, en la institución educativa; para que a través del consenso se construya el proyecto de institución, el cual refleja una gestión educativa significativa, puesto que

... el individuo reclama, cada vez más, ser reconocido, no sólo como actor sino también como autor; es decir, desea comprender el sentido de sus acciones dentro del conjunto de objetivos de la organización, definidos con, para y por los otros.<sup>42</sup>

La gestión educativa con sentido y significación, por tanto, como se ha dicho, no puede ser estudiada y generada solamente desde el enfoque teórico del positivismo, desde la racionalidad formal, instrumental. Nosotros planteamos que el logro de esta gestión "sui generis". podrá darse cuando seamos capaces de comprender que el hombre es un ser dialéctico, en "perpetuo fieri", siempre abierto a las posibilidades de poder-ser.

Las aportaciones teóricas que, en el marco de la hermenéutica analógica a través de la filosofía del barroco<sup>43</sup> nos plantean Beuchot y Arriarán, nos abren esa posibilidad de comprensión, cuando una de sus tesis centrales nos lleva a pensar al sujeto y su cultura bajo "otra racionalidad"; bajo una filosofía del juego, de la imaginación creadora y de la libertad, recuperando así las posibilidades hermenéuticas, simbólicas y analógicas presentes en el proceso de la gestión educativa. Esta tesis nos remite a considerar al sujeto como "quehacer" y no cómo "hecho". Se trata, pues, de lo educacional, es decir, que el hombre consiste en "tener-que-ser", esto es "quehacer", tarea o proceso en construcción antropogenética o educación. Esta postura teórica permite ubicar al proceso educativo y, por tanto, a la gestión educativa, en la categoría de la posibilidad de "poder-ser", a argumentar que la

<sup>42</sup> Manuel Álvarez y Monserrat Santos, *Dirección de centros docentes*. España, Escuela Española, 1996, p. 12.

<sup>43</sup> Véase Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México, Itaca, 1999.

realidad de la gestión educativa tiene sentido, mostrando así posibilidades de interpretación y comprensión.

Al entender la gestión educativa como proceso dialéctico de lo educativo y ser por ello multifasética y polisémica, es una posibilidad de libertad creadora y no sólo un fenómeno en tanto interpretable y objeto de la hermenéutica analógica.

## Conclusión

El resultado de confusiones y pragmatismos en una práctica educativa no comprometida con el otro, no reflexionada, es hoy algo cotidiano, convirtiéndose así en una reproducción sin sentido del discurso de ese gran otro llamado sistema educativo, el sistema ideológico económico-político imperante en la sociedad mexicana. La reiteración de este modelo termina por convertirse en algo natural de la práctica educativa, romper este paradigma es el gran reto de la Universidad Pedagógica Nacional, ya que esto nos obliga a pensar y diseñar estrategias partiendo del conocimiento y análisis del sistema. El sistema educativo, pensado y reflexionado con todas las tipologías de la educación: formal, no formal e informal; incluyendo el cielo cóncavo de la Pedagogía, que analiza no sólo las tipologías, sino el hacer de ellas, en el terreno de lo hecho y en el terreno de lo desconocido, de lo descriptivo a lo técnico, de lo que aún no se inventa o no se conoce, es decir, en el ámbito de lo no hecho, no dicho y no escrito. Es el lado ciego de la educación.<sup>44</sup>

Es en este espacio donde se logra la innovación, entre la imaginación y la norma. La innovación sólo es posible en función de que se permite al sujeto desarrollar y manifestar su creatividad, la cual germina en un clima de libertad pero, sobre todo, cuando el sujeto está consciente de que el otro lo reconoce como semejante y diferente, aspectos que le dan sentido al trabajo educativo; al mismo tiempo la innovación es siempre un cambio planificado desde el diseño, esta

<sup>44</sup> B. Jaume Trilla, *Otras educaciones*. Barcelona, Antropos-UPN, 1993, p. 19.

confluencia entre lo simbólico y lo técnico es nuevamente característica de la gestión educativa.

Es desde esta dimensión que se actualiza la gestión educativa. La implicación de tal argumento estriba en concebir a los actores de la gestión educativa, profesores y profesoras, alumnos, padres de familia, autoridades y entes comunitarios, como sujetos reales, como actores concretos con historias particulares que son compartidas en una colectividad, en un espacio que se denomina institución y en la cual es necesario accionar, intervenir para poder construir una historia diferente, la historia del sujeto, pero contada por él mismo, lo cual generará una historia social diferente, realidad o utopía, eso depende de la capacidad de aprovechar la experiencia cultural de la humanidad.

Lo anterior sólo es factible en tanto que se comparta una visión menos racional- burocrática y más racional-crítica de las instituciones educativas; es decir, la Universidad Pedagógica Nacional tiene la misión de tender puentes entre los diversos enfoques multidisciplinares —para transitar de lo teórico hacia lo metodológico y de ahí a lo praxiológico— y convertir las acciones de los actores en propuestas viables que den sentido a una nueva práctica educativa.

## Bibliografía

- Acevedo, M. Cristóbal. *Mito y Conocimiento*. México, Universidad Iberoamericana, 1993 (Cuaderno de Filosofía, núm. 17).
- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB). Mayo de 1992.
- Álvarez, Manuel y Monserrat Santos. *Dirección de centros docentes, Gestión por proyectos*. España, Escuela Española, 1996.
- Arriarán, Samuel. *La fábula de la Identidad perdida. Una crítica a la hermenéutica contemporánea*. México, Itaca, 1999.
- Arriarán, Samuel y Mauricio Beuchot. *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México, Itaca, 1999.
- Bajtín, M. Mijaíl. *Yo también soy* (Fragmentos sobre el otro). México, Taurus, 2000.
- Beare, Hedley. *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de Dirección*. Madrid, Ed. La Muralla, 1992.
- Beuchot, Mauricio. *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México, UNAM, 1999.
- . *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*, México, UNAM, 2000.
- . *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. España, Caparrós editores, 1999.

- Braslavsky, Cecilia. *Descentralización y Equidad: Oportunidad y limitaciones de las políticas educativas contemporáneas*. Ponencia presentada en la International Conference on Federalism, Mont Tremblant, Canadá, octubre de 1999.
- Cantón, Valentina. *1+1+1 no es igual a 3, Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular*. México, UPN, 1997.
- CEPAL/Unesco. *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, CEPAL, 1992.
- Déllano, Alexandra. "Michel Foucault, el hilo de la red", en: *Casa del Tiempo*, vol. III. época III, número 27. México, UAM, 2001.
- Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. México, Ediciones Unesco, 1997.
- Diccionario interdisciplinario de hermeneútica*. Dirigido por: Andrés Ortiz-Osés y Patxi Lancesros. España, Universidad de Deusto, 1997.
- Echeverría, Bolívar. *La modernidad de lo barroco*. México, Era, 1998.
- Foucault, Michel. *Hermeneútica del sujeto*. Argentina, Altamira, 1996.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI, 1976.
- Fullat, Octavi. *Antropología filosófica de la Educación*. España, Ariel, 1997.
- Lajonquiére, Leandro. *Infancia e ilusión*. Buenos Aires, Nueva Visión. 2000.
- Morales Ascencio, H. et al. *El laberinto de las estructuras*. México, Siglo XXI.
- Noyola, Gabriela. *Modernidad. Disciplina vs. educación*. México, UPN, 2000.
- Núñez, Héctor. "Aproximación posmoderna a la teoría de la organización", en: *Gestión y estrategia*, núm. 17 México, UAM, enero -junio 2000.
- Palacios, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. España, Laia, 1984.
- Ramírez, Beatriz. *El rol del administrador en el contexto actual*. México, UAM/Azcapotzalco, 1999.
- Sacristán, Gimeno J. *Educar y convivir en la cultura global*. España, Morata, 2001.
- Trilla, B. Jaume. *Otras educaciones*. Barcelona, Anthropos/UPN, 1993.

## LA TEORIZACIÓN DEL CURRÍCULO DESDE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA-BARROCA

Arturo Cristóbal Álvarez Balandra

Si bien el análisis de lo que es la teorización del *currículum* se ha dado con base en su especificidad como territorio temático e investigativo, la polisemia que caracteriza a esta teorización y la diversidad de concepciones epistemológicas con base en las cuales se le puede reflexionar hacen posible otras formas de interpretación. Para ello se emplea el aparato categorial de la hermenéutica analógica-barroca (*dialogicidad, relativismo relativo, finitud–infinitud, espiralidad interpretada, intencionalidad, creatividad, mestizaje, equilibrio dinámico, límite y explicación–innovación*) con la finalidad de colocar este discurso teórico fuera de la lógica de su construcción y al margen de los criterios instituidos e instituyentes de reconocimiento y tipologización. Es decir, se trata de hacer una interpretación intencional con base en este herramental,<sup>1</sup> para realizar una lectura de las tendencias teorizantes que sobre el *currículum* hay.

En esta lectura analógica-barroca se parte de reconocer que en el campo<sup>2</sup> del *currículum*, más que hablar de teorías, hay que referir teorizaciones, pues lo que en éstas se implica son reflexiones y profundizaciones sobre el tema, pero sometidas a las variaciones constantes

<sup>1</sup> La ponencia no trata de ser una explicación de la hermenéutica analógica-barroca, ni de sus categorías, sino una aplicación que permita construir una interpretación de las tendencias teorizantes sobre el *currículum*. Para analizar los planteamientos que dan fundamento a esta hermenéutica, *vid.* Arriarán, S. y M. Beuchot. *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, 1999; Beuchot, M. *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, 1997; *Tratado de hermenéutica analógica*, 2000 2a. ed.; Arriarán, S. *La fábula de la identidad perdida*, 1999; y, Álvarez, A. "La hermenéutica analógica en la investigación educativa", en: Revista Filosófica *Analogía*, año XIV, núm. 2, 2000, pp. 167-195.

<sup>2</sup> Referir al *currículum* como un campo de teorización es hablar de una delimitación formal que alude a procesos concretos; sin embargo, la realidad concreta (su materialidad) no reconoce delimitación formal alguna correspondiente con la formalidad. Sólo en el pensamiento es posible la delimitación objetual. *Vid.* Álvarez, A. "La investigación educativa: campo perdido", en: Memoria, 2o. *Encuentro Estatal de Investigación Educativa*, agosto de 1997, pp. 25-30; y, *Elementos para la crítica epistemológica de la investigación educativa*, 1998, pp. 24-36.

entre autores y entre épocas. “Es decir, en el campo del currículum hay más práctica teorizante que teorías propiamente dichas.”<sup>3</sup> Además, en esta práctica de teorización se da una mezcla de supuestos, planteamientos, categorías, conceptos y normatividad que impiden encontrar “... un cuerpo formalizado de proposiciones, sino más bien una tendencia en la forma de teorizar”,<sup>4</sup> que sirven para organizar los datos y los hechos con la intención de generar una comprensión del campo y establecer una base normativa para la acción.<sup>5</sup>

Estas teorizaciones del *currículum* han sido tipologizadas de distintas maneras, si bien entre algunas de ellas hay similitudes. Así, por ejemplo, Martha Cassarini habla de líneas de pensamiento, las cuales se dividen en: *a)* el *currículum* como suma de exigencias académicas, *b)* el *currículum* como base de experiencias de aprendizaje, *c)* el *currículum* como sistema tecnológico de producción y *d)* el *currículum* como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción.<sup>6</sup> Rosa María Torres las refiere como paradigmas, los cuales son: *a)* el *currículum* como sistema tecnológico, *b)* el *currículum* como estructura organizativa de los aprendizajes, *c)* el *currículum* como plan de instrucción *d)* el *currículum* como conjunto de experiencias de aprendizaje y *e)* el *currículum* como figuración de la práctica o praxiología.<sup>7</sup> Finalmente, José Contreras las ubica como corrientes teóricas que se integran en: *a)* Teorías que proponen una opción normativa para la enseñanza, *b)* Teorías que plantean un procedimiento técnico científicamente fundamentado, *c)* Teorías que plantean sólo la explicación–investigación del *currículum*, *d)* Teorías que expresan una visión crítica del *currículum*, *e)* El lenguaje práctico como forma de tratar el *currí-*

<sup>3</sup> J. Contreras, *Enseñanza, currículum y profesores*, 1994, 2a. ed., p. 185.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 187.

<sup>5</sup> *Vid.* Lawrence Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza*, 1987, p. 110. Al respecto de la función normativa de las teorizaciones del *currículum*, Gimeno Sacristán indica que todo currículo es un espacio de negociación en el que el último eslabón de la cadena es el profesor. J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*, 6re., 1998, pp. 235-237.

<sup>6</sup> *Vid.* M. Casarini, *Teoría y diseño curricular*, 2a. ed. 1999, pp. 18-22.

<sup>7</sup> *Vid.* R. Torres, “Paradigmas del *currículum*”, en: Revista *La vasija*, año 1, vol. 1, núm. 2, abril-julio de 1998, pp. 71-82.

*culum* y f) Teorías que entienden la práctica del *currículum* como un proceso de investigación.<sup>8</sup>

Dichas tipologizaciones<sup>9</sup> permiten comprender las condiciones en que se organiza el campo de teorización del *currículum* y los supuestos normativos que en ellas se proponen; no obstante, su lectura no se enfoca a reflexionar sobre las posiciones extremas en las que éstas han caído; pues, en el campo de teorización del *currículum* se ha incurrido en predicar la identidad formativa para todos los sujetos con base en un proyecto homogeneizador o, por otro lado, se ha llegado a un punto de inconmensurabilidad fundamentado en la necesidad de hacer una diversidad de proyectos a partir de la especificidad de cada uno de los individuos o de la problemática de pequeños grupos.<sup>10</sup> Es decir, se ha dado una lógica unívoca monolítica de determinación bajo un proyecto único correspondiente con "... la entronización parmenídea de la mismidad...",<sup>11</sup> o se ha hecho una centración equivocista relativista característica de "...la entronización heraclítica de la diferencia...".<sup>12</sup>

En el caso de la primera tendencia de teorización del *currículum*, la unívocista, se puede hablar de tres orientaciones: la primera, refiere al *currículum* como un sistema tecnológico<sup>13</sup> enfocado a la estructuración de objetivos de aprendizaje que se articulan a la totalidad de la instrucción y los logros que de antemano se definen para el proceso educativo, es decir:

<sup>8</sup> Vid. J. Contreras, *op. cit.*, pp. 188-204.

<sup>9</sup> Otras clasificaciones sobre el *currículum* son las de William Pinar, con sus movimientos curriculares (tradicional, empírista conceptual y reconceptualizaciones) y la de Elliot Eisner, con sus orientaciones del currículum que se manifiestan en el salón de clases (desarrollo de los procesos cognitivos, racionalismo académico, pertinencia personal, adaptación social, reconstrucción social y *currículum* como tecnología). Cfr. R. Torres, *op. cit.*, p. 71.

<sup>10</sup> Respecto de la equivocidad, Mauricio Beuchot dice: "También el equivocismo se autorrefuta, porque el relativismo absoluto o extremo encierra contradicción en los términos mismos que lo componen. Que todo es relativo es un enunciado absoluto. Y, además, si todo es relativo, también es relativo que todo es relativo [...]. Un relativismo absoluto se autocancela..." M. Beuchot, *op. cit.*, p. 39.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 43.

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

<sup>13</sup> Cfr. R. Torres, *op. cit.*, pp. 71-72; M. Casarini, *op. cit.* pp. 20-21; y, J. Contreras, *op. cit.*, pp. 190-194.

... un educador que crea planes de estudios sólo tiene que determinar los objetivos del sistema educacional. En esencia debe tomar dos clases de decisiones. En primer lugar, determinar los objetivos [...] y por otra debe escoger los métodos [...] para cumplir los objetivos [...]. Por lo tanto, la diferencia entre plan de estudios y enseñanza es, en esencia, una distancia entre fines y medios.<sup>14</sup>

Esta orientación teorizante del *currículum* se ha centrado, básicamente, en la definición de competencias para desempeñarse en una actividad concreta que es manual e intelectual son manuales e intelectuales.<sup>15</sup>

Otra orientación es la que plantea el *currículum* como un plan<sup>16</sup> en el que se define todo conocimiento, todos sus elementos y todas las relaciones para la intervención educativa, ya que “El currículo es un plan para el aprendizaje; por consiguiente, todo lo que se conozca sobre el proceso del aprendizaje y el desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo”.<sup>17</sup> Así, en esta orientación teórica el *currículum* supone una planificación racional fundamentada en la ciencia y definitoria de la organización de la intervención didáctica.

Estas dos orientaciones del *currículum* (como un plan y como sistema tecnológico) están emparentadas, pues en las dos se implica un único proyecto en el que se organiza con base en la elaboración de objetivos que se concretan e integran en los planes y programas de estudio; es decir, “... como una formulación estructurada de objetivos de aprendizaje”.<sup>18</sup>

<sup>14</sup> J. Popham y E. Baker. *Los objetivos de la enseñanza*, 1970, p. 79.

<sup>15</sup> Reimbol y Breillot plantean que para hablar de competencias es necesario debatir en siete niveles, 1. la competencia como producción de una ejecución, 2. la competencia como el proceso que produce la ejecución, 3. la competencia como la producción regular de una ejecución, 4. la competencia es la producción regular de una ejecución, 5. la finalidad de la competencia es de orden socio-económico, la competencia es la interferencia del sujeto y de la organización y 7. la competencia supone un reconocimiento social. *Vid.* M.-F. Reimbold y J.-M. Breillot. *Géner la compétence dans l'entrepris*, 1993, p. 15. Así pues, dice Colardyn: “Hoy día, la noción de competencias toma la realidad [de cada país]”, si bien su origen es anglo-sajón. D. Colardyn, *La gestion des compétences*, 1996, pp. 1-2.

<sup>16</sup> *Cfr.* M. Casarini, *op. cit.*, pp. 18-19; Torres, *op. cit.*, pp. 74-76; y J. Contreras, *op. cit.*, pp. 188-190.

<sup>17</sup> Hilda Taba, *Elaboración del currículo*, 4ed. 1979, p. 25. Sobre esta tendencia también se puede revisar a R. Glazman y M. de Ibarrola, *Diseño de planes de estudio*, 2a. ed. 1980.

<sup>18</sup> M. Casarini, *op. cit.*, p. 20.

Dichas orientaciones son integradas por Glazman e Ibarrola, quienes plantean que: “El plan de estudios es la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes”.<sup>19</sup>

Una orientación teorizante univocista más, plantea que el *currículum* debe estar fundamentado en la definición de aquellos contenidos que son “válidos” por su procedencia disciplinaria, lo que históricamente “... ha significado concebir el currículum como el conocimiento por transmitir, por enseñar”.<sup>20</sup> Esta orientación sobre la teorización del *currículum* es dividida por Torres en tres tendencias:<sup>21</sup> la primera, referida como *esencialista*, ya que el *currículum* es organizado con base en los conocimientos esenciales por su validez y veracidad, pues el “... ‘currículum básico’ sugiere que, sean cuales fuesen las experiencias de aprendizaje que lleven a cabo los alumnos, deben haber ciertas materias esenciales como núcleo de un programa de estudio”,<sup>22</sup> la segunda, a la que se denomina *estructura de las disciplinas o arquitectura del conocimiento*, en la que las disciplinas son la única fuente de todo contenido curricular, ya que éste “... es la expresión de la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas”.<sup>23</sup> Por último, la tercera, que es la del *currículum como plan para el aprendizaje*, que parte de definir los elementos y las relaciones en función de un plan, pues: “Un currículo es un plan para el aprendizaje...”,<sup>24</sup> siendo, esta última,

<sup>19</sup> Glazman R. y M. de Ibarrola, *Op. cit.* p. 13. Para el concepto de plan de estudios, *vid. Ibid.* p. 28. Además, *cfr. Planes de estudios*, 1987. *pass.* Durante esta época estuvo en boga el uso de la carta descriptiva para la elaboración de los programas de estudio. *Vid.* Gago, A. *Elaboración de la carta descriptiva para cursos de enseñanza aprendizaje*, 1977; y, Arnaz, J. A., *La planeación curricular*, 1985, 3r., pp 38-45. Esta forma de proceder es criticada por Díaz Barriga pues dice: “...consideramos inadecuado el modelo de cartas descriptivas para los programas escolares, dado que omiten toda una serie de análisis en relación al plan de estudios, al problema del contenidos y a las condiciones psicosociales que afectan el aprendizaje...” Díaz Barriga, A. *Didáctica y currículum*, 1986 4a. ed., p. 24.

<sup>20</sup> Casarini, M. *Op. cit.*, p. 18.

<sup>21</sup> Torres, R. *Op. cit.* pp. 73-74.

<sup>22</sup> Kirk, G. *El currículum básico*, 1989. p. 33.

<sup>23</sup> Torres, R. *Op. cit.*, p. 74.

<sup>24</sup> Hilda Taba, *op. cit.*, p. 25. Sobre esta tendencia también se puede revisar a R. Glazman y M. de Ibarrola, *op. cit.*

similar, si no es que lo mismo que la idea del *currículum* como plan como determinación de los contenidos.

Estas orientaciones, de alguna manera coexisten y se entremezclan, pero sin perder esa tendencia claramente univocista determinante que hace de los *curricula* una proyección unificante que, además, corresponde con la concepción positivista-racional.<sup>25</sup> En sí, se puede decir, que estas tres orientaciones unívocas de la teorización del *currículum*, lo único que llegan a proponer es un proyecto monolítico en el que no hay cabida para la diversidad, motivo por el cual no es raro que en el proyecto mundial de la educación se plantee una certificación homogénea y que un gran número de estudiantes de nivel superior y profesores confundan los *curricula* con los planes y programas de estudio.

Lo anterior es criticable en términos de lo que plantea Arriarán, refiriéndose a la cultura, pero aplicable a la teorización del *currículum*, pues:

La integración cultural [diría yo a través del *currículum*] no es una solución. Esto implica uniformizar las culturas según un solo modelo. El hecho de que haya relaciones de dominación no puede hacernos perder de vista que la identidad no implica anular la diversidad. El pluralismo cultural basado en el respeto a las diferencias es un valor que es necesario repensar.<sup>26</sup>

En el extremo opuesto están las teorizaciones del *currículum* con una orientación equivocista. Una de ellas implica un equivocismo extremo, al que Contreras llama *el lenguaje práctico como forma de tratar el currículum*. En ésta hay un total rechazo a la teoría, pues se plantea que el modo adecuado de tratar y resolver los problemas del *currículum* es mediante la práctica ya que, como dice Schwab, "Las teorías del currículum y de la enseñanza y el aprendizaje no pueden por sí solas decirnos qué y cómo enseñar, porque las cuestiones sobre qué y cómo enseñar surgen en las situaciones concretas, llenas de detalles particulares y concretos de tiempo, lugar, persona y circunstancia".<sup>27</sup>

<sup>25</sup> Vid. M. Lawn y L. Barton, "Estudio del currículum: ¿Reconceptualización o reconstrucción?", en: J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez, *La enseñanza: sus teorías y su práctica*, 1983, p. 242.

<sup>26</sup> S. Arriarán y M. Beuchot, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, 1999, p.20.

<sup>27</sup> J. J. Schwab, "The Practical: Translation into Curriculum", en: Westbury y Wilkof, 1978, p. 322.

En esta orientación la teoría está inutilizada para reconocer y tratar el hecho educativo, dado que su visión es desintegrada, parcial y abstracta, lo que implica que la única función de la teoría es estar al servicio de la modalidad práctica de tratamiento del *currículum*, pues:

La alternativa viable que resta [refiriéndose el autor a la recuperación de la ciencia en el *currículum*] es la de las uniones y conexiones no sistemáticas, incómodas, pragmáticas e inciertas que pueden realizar un enfoque ecléctico... Un punto de vista sólidamente ecléctico se caracterizará por conexiones cambiantes y ordenamientos diferentes en los distintos momentos de estas teorías separadas.<sup>28</sup>

Esto lleva a que se proponga como conclusión de la orientación el reconocer al *currículum* como un ámbito de naturaleza conflictiva y valoral, motivo por el cual la solución para atender los problemas es la estrategia de deliberación, que por ningún motivo es para hacer teoría.

La equivocidad de esta orientación está dada por un relativismo absoluto que deriva en un nihilismo no “teorizante” del *currículum*, en el que no hay punto de coincidencia alguno por su total dependencia de la multiplicidad de problemáticas de cada uno de los sujetos implicados en el proceso educativo. Es decir, no hay referencia que defina un mínimo de verdad y objetividad y sí una autorefutación de la diversidad por su equivocidad unívoca que llevaría a una pragmática inconmensurable.<sup>29</sup>

Otra orientación equivocista moderada es la del *currículum* como reconstrucción de conocimientos y de acción. Plantea que debe incluir la práctica como fundamento y no como la mera aplicación de lo dicho en los planes y programas de estudio. La función del docente es básica, pues con base en ella se planea, organiza, desarrolla y evalúa el *currículum*. Por tal motivo, “La propuesta curricular es una especificación provisional que los profesores deben someter a la práctica”.<sup>30</sup>

En sí, esta orientación equivocista moderada no niega los planes y programas de estudio ni la teoría, pues:

<sup>28</sup> J. J. Schwab, *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*, 1974, p. 24.

<sup>29</sup> Vid. M. Beuchot, *op. cit.*, pp. 39-51.

<sup>30</sup> R. Torres, *op. cit.*, p. 80.

En áreas de acción o “ciencias normativas” como el estudio del currículum, la teoría posee dos funciones. Sirve para organizar los datos, los hechos con los que contamos, de modo que proporcionen una comprensión [...]. La segunda función de la teoría de una ciencia normativa es la de proveer una base para la acción. La comprensión dará la base para actuar: la teoría tiene que tener una vertiente normativa, así como una vertiente reflexiva.<sup>31</sup>

Es esta orientación la que más se aproxima a la analogía, si bien queda limitada su posibilidad, dado que su equivocidad moderada en la determinación del *currículum* está dada para la resolución de un problema, lo que la lleva a una máxima subjetividad como máxima objetividad en la especificidad de una problemática escolar.

Esta orientación se expresa metodológicamente como investigación-acción, en la cual se cuestiona “... la incapacidad de la concepción epistemológica positivista instrumental para dar cuenta de la problemática de los procesos concretos en la escuela, reduciendo su explicación a simples cuantificaciones y/o análisis estadístico, que sólo sirven de fundamento para el diseño de proyectos macroestructurales”;<sup>32</sup> siendo sus dos vertientes, la concepción crítica de la Escuela Australiana<sup>33</sup> y la concepción fenomenológica con la Escuela de Inglaterra.<sup>34</sup>

Por último, otra orientación equivocista, que aquí se ubica como intermedia (ni extrema, ni moderada), es la que refiere al *currículum* como experiencias de aprendizaje que se proporcionan a los alumnos, las que definen las condiciones para su desarrollo.<sup>35</sup> Es decir, la organización del *currículum* se centra en lo que cada uno de los estudiantes defina, pues éste “... abarca todas las oportunidades del aprendizaje provistas por la escuela, [ya que...] el currículo de un alumno, individualmente considerado, comprende las oportunidades de aprendizaje que éste selecciona y experimenta”.<sup>36</sup>

<sup>31</sup> L. Stenhouse, *op. cit.*, p. 110.

<sup>32</sup> A. Álvarez, y V. Álvarez, *Métodos en la investigación educativa*, 2001, p. 10.

<sup>33</sup> *Vid.* A. Álvarez, “La hermenéutica analógica en la investigación educativa”, en: *Revista Filosófica Analogía*, año XIV, núm. 2, 2000, pp. 187-188.

<sup>34</sup> *Vid. ibid.*, pp. 186-187.

<sup>35</sup> *Cfr.* Beauchamp, G. A. “Curriculum Theory: Meaning, Development, and Use”, en: *Theory into Practice*, vol. 21, núm. 1, 1982, pp. 23-27; y , *Curriculum theory*, 1968. p. 70.

<sup>36</sup> Dewey, John. *Democracia y educación*, 1995. p. 125.

Esta orientación del *currículum* comprende la totalidad de oportunidades de aprendizajes que cada uno de los alumnos selecciona para experimentar,<sup>37</sup> lo que no se reduce a la institución escuela, sino que implica la totalidad de ámbitos en los que se desarrolla el educando y que están más allá de las cuatro paredes de una aula pues: “Lo que desconocen tanto los acercamientos tradicionales como los estudios es que las escuelas están integradas a una gran empresa instruccional que abarca otras instituciones y actividades, como los museos, las librerías, las bibliotecas, los viajes y los contactos personales”.<sup>38</sup>

La centración está dada en la diversidad de saberes como verdad equívoca-unívoca, en la que todo saber es objeto de un *currículum*, lo que llevaría, inevitablemente, a un proyecto sin fondo, imposibilitado para delimitar orden alguno por la cantidad de información y por la velocidad con que se genera y cambia.

Lo que se plantea en esta reflexión hermenéutica analógico-barroca es pensar al currículo como condición organizativa que debe estar fundamentada en la transmisión y cultivo de las virtudes, pues como dice Mauricio Beuchot: “Hay una pedagogía de ellas. Se consigue tanto por la práctica como por algunas directrices, reglas y leyes. Es una educación por el ejemplo, pero también por ciertos lineamientos indispensables”.<sup>39</sup>

De lo que se trata, es de establecer un punto de conmensurabilidad entre el informar y el formar, que sea punto de referencia para potenciar la educación de un sujeto analógico que pueda poner en práctica sus habilidades, las que deben ser acompañadas de indicaciones para adquirir más seguridad. “Se pretende a juzgar según la recta razón, que es la que da el justo medio, entre el más y el menos, entre la proporción y juicio prudencial, analógico.”<sup>40</sup>

<sup>37</sup> Con base en esta orientación de teorización surge el planteamiento del *currículum* oculto. Vid. Saylor, G. y W. M. Alexander. *Planteamiento del currículum en la escuela moderna*, 1970. p. 17; Apple, M. y N. King. “Economía Política y Control en la Vida Cotidiana Escolar”, en: Landesman, M. (comp.) *Currículum, racionalidad y conocimiento*, 1988. pp. 73-115; Giroux, H. “Escarlarización y las Políticas del Currículum Oculto”, en: *Ibid.* pp. 117-142; Lundgren, U. P. *Teoría del currículum y escolarización*, 1992. pp. 67-69; Apple, M. *Ideología y currículo*, 1986. pp. 67-80; y, Eggleston, J. *Sociología del currículum escolar*, 1990. *pass.*

<sup>38</sup> R. Torres, *op. cit.*, p. 77.

<sup>39</sup> Mauricio Beuchot Puente. “La formación de virtudes como paradigma analógico de educación”, 1999. p. 19.

<sup>40</sup> *Id.*

## Bibliografía

- Álvarez, Arturo. "La investigación educativa: campo perdido", en: Memoria del 2º *Encuentro Estatal de Investigación Educativa*, ed. IEEPO, UPN, ITA y CIEO: México; Agosto de 1997.
- . *Elementos para la crítica epistemológica de la investigación educativa*. Reporte de investigación. UPN-SEP: México; 1998. pp. 9-77.
- . "La hermenéutica analógica en la investigación educativa", en: Revista Filosófica *Analogía*. Año xiv, núm. 2, 2000. pp. 167-195.
- Álvarez, Arturo y Virginia Álvarez. *Métodos en la investigación educativa*, SEP-UPN: México, 2001 (Col. Los trabajos y los días).
- Apple, Michael W. *Ideología y currículo*, ed. Akal/Universitaria: Madrid; trad. Rafael Lassaletta, col. Educación, núm. 101, 1986.
- Apple, M. y N. King. "Economía Política y Control en la Vida Cotidiana Escolar", en: Landesman, M. (comp.) *Currículum, racionalidad y conocimiento*, ed. UAS: Sinaloa; 1988.
- Arnaz, José A., *La planeación curricular*, ed. Trillas/ANUIES: México; núm. 8, 1985<sup>3º</sup>.
- Arriarán, Samuel. *La fábula de la identidad perdida* (Crítica de la hermenéutica simbólica); ed. Itaca: México, 1999.
- Arriarán, Samuel y Mauricio Beuchot. *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, ed. Itaca: México; 1999.
- Beauchamp, George A. "Currículum Theory: Meaning, Development, and Use", en: *Theory into Practice*, vol. 21, núm. 1, 1982, pp. 23-27.
- Beauchamp, George A. *Currículum theory*, ed. The Kaggs Press: Illinois; 1968.
- Beuchot Puente, Mauricio. "La formación de virtudes como paradigma analógico de educación", en: Arriarán Cuellar, Samuel y Mauricio Beuchot Puente. *Virtudes, valores y educación moral (Contra el paradigma neoliberal)*. México, SEP-UPN, 1999 (Colección Textos, núm. 12).
- Beuchot Puente, Mauricio. *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, ed. UNAM-IFL: México. 1997.
- . *Tratado de hermenéutica analógica* (Hacia un nuevo modelo de interpretación), ed. UNAM-FFL/Itaca: México. 2000<sup>2º ed.</sup>
- Casarini Ratto, Martha. *Teoría y diseño curricular*, ed. Trillas: México; 1999<sup>2º ed.</sup>
- Colardyn, Danielle. *La gestion des compétences* (Perspectives internacionales), ed. Presses Universitaires de France: France; coll. Pedagogie D'Aujourd'hui, 1996.
- Contreras Domingo, José. *Enseñanza, currículum y profesores*, (Introducción crítica a la didáctica), ed. Akal/Universitaria: Madrid; col. Pedagogía, núm. 142, 1994<sup>2º ed.</sup>
- Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y curriculumo*, ed. Nuevomar: México; 1986<sup>4º ed.</sup>
- Dewey, John. *Democracia y educación*, ed. Morata: Madrid; 1995.
- Eggleston, Jhon. *Sociología del currículum escolar*, ed. Troquel: Buenos Aires; trad. Eddy A Montaldo, 1990.
- Gago Huguet, Antonio. *Elaboración de la carta descriptiva para cursos de enseñanza aprendizaje*, ed. Trillas: México; 1977.
- Jimeno Sacristán, José. y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, ed. Morata: Madrid; col. Pedagogía, 1998<sup>6º ed.</sup>
- Giroux, Henry. "Escolarización y las Políticas del Currículum Oculto", en: Landesman, Monique. (Comp.) *Currículum, racionalidad y conocimiento*, ed. UAS: Sinaloa; 1988.
- Glazman Raquel y María de Ibarrola, *Diseño de planes de estudio*, ed. CISE-UNAM: México; 1980<sup>2º ed.</sup> 536 pp.
- Kirk, Gordon. *El currículum básico*, ed. Piadós/MEC: Barcelona; 1989. p. 33.

- Lawn, M. y L. Barton. "Estudio del currículum: ¿Reconceptualización o reconstrucción?", en: Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (Eds) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, ed. Akal: Madrid; 1983.
- Lundgren, Ulf P. *Teoría del currículum y escolarización*, ed. Morata: Madrid; trad. Caridad Clemente Aparicio, col. Pedagogía, 1992.
- Popham, James y Eva Baker. *Los objetivos de la enseñanza*, ed. Piados: Buenos Aires; 1970.
- Reimbold, Marie-France y Jean-Marie Breillot. *Géner la competence dans l'entreprise*, ed. Éditions L'Harmattan: Paris; coll. Dynamiques d'Entreprises, 1993.
- Saylor, Galen y William M. Alexander. *Planteamiento del currículum en la escuela moderna*, ed. Troquel: Buenos Aires; 1970.
- Schwab, J. J. "The Practical: Translation into Curriculum", en: Westbury y Wilkof, 1978, p. 322.
- Schwab, J. J. *Un enfoque práctico para la planificación del currículum*, ed. El Ateneo: Buenos Aires; 1974.
- Stenhouse, Lawrence, *La investigación como base de la enseñanza*, Textos seleccionados por J. Rudduck y D. Hopkins, ed. Morata: Madrid; trad. Guillermo Solana, col. Pedagogía, 1987.
- Taba, Hilda, *Elaboración del currículum*, ed. Troquel: Buenos Aires; trad. Rosa Albert, 1979<sup>4ed.</sup>
- Torres Hernández, Rosa María. "Paradigmas del currículum", en: Revista *La vasija* (virtudes, arte y currículum), año 1, vol. 1, núm. 2, abril-julio de 1998, pp. 69-82.

## LA ANALOGÍA COMO CATEGORÍA PARA EL ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Virginia Álvarez Tenorio

La educación como parte de la existencia del sujeto, es decir co-reflexión de sí mismo y de su actuar, es uno de los hilos del tejido denominado cultura, el cual como trama de la existencia humana ha implicado entrecruces de intencionalidades y de construcciones simbólicas latentes y tácitas que históricamente han posibilitado en el individuo la interpretación de la realidad.

La organización de la educación la ha llevado a que se constituya como la transmisión de saberes, habilidades y concepciones del mundo, que estrictamente se imparten en organismos específicos, llamados instituciones, por lo que la educación como institucionalización puede tener dos rumbos: uno en el sentido de la reproducción de lo existente históricamente, es decir, socializando y sujetando al sujeto a lo establecido, potenciando únicamente su capacidad de memoria y de aprendizaje y, contrario a esto, el de ser una reflexión crítica que posibilite en el individuo la apertura y la capacidad para des-sujetarlo, es decir, ayudarlo a desprenderse de lo impuesto, para posibilitar su personalización y así coadyuvar en su interpretación de la realidad como un proceso de autodirección con significado y sentido de futuro.

En esta polaridad de sentidos es que podemos encontrar diversidad de interpretaciones sobre el ámbito de la educación que, independientemente de su diversidad, aluden a un universo de símbolos y sujetos simbolizantes,<sup>1</sup> que se entrecruzan y convergen en el texto, entendiendo a éste como el significado latente que debe descubrirse e

---

<sup>1</sup> La categoría de sujeto simbolizante es recuperada de un planteamiento de Mauricio Beuchot en el Seminario "Hermenéutica e Investigación Educativa", en la Universidad Pedagógica Nacional (22/06/01). Esta categoría refiere al intérprete y al acto de interpretación de un texto. Dicho sujeto es *mestizo*, diferente al sujeto puramente racional, pero también distinto al sujeto puramente metafórico, motivo por el cual el sujeto simbolizante es *mestizo*, pues el "... mestizaje es el reino de lo híbrido de lo proporcionalmente uno. Es por ello el reino de la analogía; algo se queda y algo se va. Hay pérdida de sentido, y hay ganancia de él. Es el mestizo el más indicado para hacer en sí mismo la mejor interpretación de las dos culturas que en él se funden, aunque

interpretarse para lograr su comprensión. Por lo tanto, el símbolo, entendido como representación que el individuo construye psíquicamente como imagen o prefiguración de la realidad, es un “sistema simbólico” que, como refiere Cassirer, el hombre descubre para adaptarse a su ambiente, es decir “... transforma la totalidad de la vida humana. Comparado con los demás animales el hombre no sólo vive en una realidad más amplia sino, por decirlo así, en una nueva dimensión de la realidad [...] ya no vive solamente en un puro universo físico sino en un *universo simbólico*. El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen parte de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana. Todo progreso en pensamiento y experiencia afina y refuerza esta red”.<sup>2</sup> Por lo tanto, el símbolo no es el mero signo que indica objetos, sino toda una organización que establece sentido.

Para poder comprender lo simbólico, es decir, lo representado en la investigación educativa, es necesario entender que lo que debe interesar es el modo de la representación y no la presentación en sí, ya que, como señala Cassirer, no se puede intuir objetivamente una cosa sin integrarla de modo inmediato en un sentido, *pregnancia simbólica*,<sup>3</sup> por lo que la representación es un proceso de la conciencia que establece diferentes grados de adecuación con sus respectivos significados.

J. M. Estoquera indica que las modalidades signícas son tres. Las dos primeras son: el signo, que se caracteriza por su arbitrariedad y máxima adecuación a su significado y cuya finalidad es la designación abreviada de lo que refiere, y, la alegoría, que como elección de una cualidad o rasgo resume nociones o conceptos abstractos y cuya relación con el significado es meramente cualitativa. Sobre esto, Beuchot indica que la alegoría “... ha sido definida como metáfora continua,

---

haya en él una parte de desconcierto y de perplejidad, de incomprensión y de extrañamiento”, S. Arriarán y M. Beuchot, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, 1999, p. 37. Por lo tanto, el sujeto simbolizante es un sujeto mestizo de racionalidad que toma en cuenta otros elementos no puramente racionales, sino también metafóricos y hasta alegóricos.

<sup>2</sup> E. Cassirer, *Antropología filosófica*, 1982, p. 47.

<sup>3</sup> Vid. J. M. Estoquera, “Símbolo”, en: A. Ortiz-Osés y P. Lanceros, *Diccionario de Hermenéutica*, p. 756.

pero también es lo que se opone al sentido literal".<sup>4</sup> La tercera modalidad es el símbolo, que crea un sentido y un significado que lo encarna.

Por lo tanto, el mundo simbólico:

... parece hablarnos de que el mundo mismo es un texto, tejido todo él de significados múltiples. Y se puede interpretar el mundo, y todos los símbolos en él, por nuestra condición de analógicos, de limítrofes, esto es, por ser microcosmos. Esa condición que el hombre tiene de microcosmos le permite experimentar y vivenciar en sí mismo todos los reinos de la naturaleza. De esta manera puede interpretar no sólo desde la inteligencia, sino además desde la experiencia. Puede vivir los símbolos que se le dan y puede también interpretarlos, hacer que pasen al intelecto, hacer que se conjunten, como en una especie de sinapsis o síntesis, el afecto y el concepto.<sup>5</sup>

Como parte de ese mundo simbólico que es la existencia y la acción humanas, la investigación educativa que se ha reportado en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa en México es una exposición de múltiples interpretaciones del ámbito de la educación, interpretaciones que comprenden diversas representaciones, sentidos e intencionalidades que se presentan en un texto y resulta difíciles para quien pretende traducir a partir de éste los múltiples elementos de lo simbólico latente que, por lo regular, no se explicita, y que, sin embargo, es importante recuperar para su interpretación.

Así, para poder interpretar esta diversidad de sentidos –polisemia– es necesario recurrir a la hermenéutica, que como ciencia y arte de la interpretación de textos permite encontrar el sentido profundo, es decir, el sentido auténtico que refiere a la intención del texto y, por lo tanto, a la del autor, en donde el texto implica la palabra, lo escrito posibilita el diálogo y la significación.

En el acto interpretativo convergen tres elementos: el texto, el autor y el lector, como puntos que desprenden líneas y forman un triángulo al cual, proyectándole volumen, se transforma en pirámide, por lo cual la convergencia de las líneas permite entender que el espacio

<sup>4</sup> S. Arriarán y M. Beuchot, *op. cit.*, p. 42.

<sup>5</sup> *Ibidem.*, p. 46.

entre los vértices es el entrecruce de significado, tanto del texto e intencionalidad del autor como del lector, por lo que para comprender realmente esta convergencia es necesario, por parte del lector o intérprete, emprender la decodificación y la contextualización; esto significa: "Poner un texto en su contexto, evitar la incomprensión o la mala comprensión que surge del descontextuar. Tal es el acto interpretativo y a la vez la finalidad de la interpretación".<sup>6</sup>

La interpretación como finalidad de la hermenéutica lleva a considerarla en dos partes, como doctrina o teoría general de la interpretación-*hermenéutica docens*-y como reglas e instrumentos de la interpretación-*hermenéutica utens*-, Recuperar de la hermenéutica *utens*, su aspecto práctico es a la vez retomar el teórico de la hermenéutica *docens*, dada la amplitud de la hermenéutica de ser teórica y práctica.

En el caso de la hermenéutica analógica, ésta proporciona herramienta metodológica para posibilitar la interpretación como inducción o penetración en lo profundo a partir de la sutileza "... en sus tres dimensiones semióticas de implicación o sintaxis, explicación o semántica y aplicación o pragmática. [...] Con la aplicación pragmática se llega a esa objetividad del texto que es la intención del autor".<sup>7</sup> Sin embargo, hay que tener presente que un texto puede ser interpretado de diversas maneras, es decir, infinitamente, por lo que la analogía es el recurso que se coloca como intermedio entre lo unívoco o de sentido idéntico y lo equívoco o de sentido diverso. En la interpretación analógica habrá un sentido relativamente igual, pero predominantemente diverso para los signos, por lo que ésta tiende más a lo equívoco que a lo unívoco; pues es "... cierta conciencia de que lo que en verdad se da es diversidad de significado, diversidad de interpretaciones; pero no es renuncia a algo de uniformidad, de conveniencia en algo estable y reconocible, por gracia de lo cual no se pierde la posibilidad de un conocimiento racional".<sup>8</sup>

Aplicar la hermenéutica analógica a la interpretación de los textos generados en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa

<sup>6</sup> M. Beuchot, *Tratado de Hermenéutica analógica*, p. 13.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 39.

permitirá reconocer que hay diversidad de intencionalidades y, por lo tanto diversidad de lecturas; es decir, se enfrentará una equívocidad que necesariamente se deba sujetar y tensionar con un sentido unívoco, pero no único en términos de las posibilidades de tipologizar la diversidad equívoca de las investigaciones educativas. Esto puede tener como argumento lo que Beuchot indica cuando plantea que hay diversas intencionalidades del sujeto, a lo que aquí se puede agregar que también hay diversidad de condiciones de existencia de esta intencionalidad en la conciencia. Dice textualmente:

Aun la intencionalidad puede ser de muchas clases. Pero podemos hablar de cuatro principales, atendiendo a su captabilidad. Hay una intencionalidad consciente y explícita, esto es, que capta tanto el autor como el lector. Hay otra consciente y tácita, que sólo capta el autor y difícilmente accede a ello el lector. Otra es inconsciente y explícita, la que se escapa al propio autor, pero el lector la encuentra con ciertos instrumentos sutiles *ad hoc*, por ejemplo, aplicando el psicoanálisis. Y hay otra que es inconsciente y tácita, la que se oculta tanto al autor como al lector, y permanece escondida, tal vez por siempre.<sup>9</sup>

Es así que la interpretación analógica de los referidos textos sobre investigación educativa permitirá evitar el univocismo positivista que ha caracterizado a la mayoría de las tipologizaciones que sobre este campo<sup>10</sup> de investigación se han elaborado. Algunas de éstas se fundamentan en criterios tales como: el objeto de estudio referido en la investigación, la pertenencia disciplinaria, la metodología empleada, las condiciones de presentación de los resultados y la dimensión teórico/empírica empleada. Asimismo, sin desprenderse de esta lógica unívoca, hay tipologizaciones que se fundamentan en criterios que corresponden al paradigma cualitativo de la investigación, tales como: los procesos de formación, las prácticas de los investigadores y las condiciones y espacios institucionales. Obvio resulta que dichos crite-

<sup>9</sup> *Ibidem*, pp. 22-23.

<sup>10</sup> La idea de campo que aquí se sostiene refiere a la delimitación formal que se hace de la realidad concreta, pues: "El predominio en los procesos de teorización no se encuentran en el ser objetivo; sino en el plano gnoseológico, epistemológico y/o metodológico de la práctica teorizante", A. Álvarez, "La investigación educativa: campo perdido", agosto de 1997, p. 28.

rios tipologizantes, además de implicar una lógica unívoca, simbólicamente refieren a la prefiguración unitaria de la realidad sin margen a la diferencia, o con límites muy estrechos que despojan a la interpretación de la posibilidad de innovar y de la riqueza de la tradición.

En el caso del equivocismo, la posibilidad de generar tipologización alguna resulta imposible, pues el relativismo absoluto o extremo que lo caracteriza impide punto de conjugación a través del cual se pueda generar integración alguna. Es decir:

La hermenéutica romántica es equivocista, da el predominio total a la diferencia, a esa diversidad de interpretaciones que introduce el yo, irrepetible e intransferible, con el peligro casi de ser incomunicable.<sup>11</sup>

Para evitar esta polarización, lo que se propone es hacer de la hermenéutica analógica el fundamento interpretativo que oriente la elaboración de una tipologización que dé un mínimo de referencia, pero con cobertura de la diversidad. Es decir, hacer del ejercicio de organización de lo que es la investigación educativa un juego prudencial que permita diversidad de criterios relativamente iguales, pero con predominio de la diversidad para los signos y textos que lo comparten.

## Bibliografía

- Álvarez, Arturo. "La investigación educativa: campo perdido", en: IEEPO, UPN, ITA y CIEO. Memoria, 2º Encuentro Estatal de Investigación Educativa. México, ed. IEEPO, UPN, ITA y CIEO, agosto de 1997, pp. 25-30.
- Cassirer, E. *Antropología filosófica*. 1982. p. 47.
- Arriarán, Samuel y Mauricio Beuchot. *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México, ed. Itaca, 1999.
- Beuchot Puente, Mauricio. *Tratado de hermenéutica analógica* (Hacia un nuevo modelo de interpretación). México, ed. UNAM-FFL/Itaca, 2000.
- Estoquera, J. M. "Símbolo", en: Ortiz-Osés, Andrés y P. Lanceros. *Diccionario de hermenéutica* (Una obra interdisciplinaria para las ciencias humanas). España, ed. Universidad de Deusto, 1998, pp. 755-757 (Ser. Filosofía, n-úm. 26).

<sup>11</sup> M. Beuchot, *op. cit.*, p. 50.

## FILOSOFÍA, BARROCO Y MULTICULTURALISMO DESDE LA MIRADA DE CLÍO O UNA INVITACIÓN AL LABERINTO

Belinda Arteaga Castillo

La serie de propuestas contenidas en la obra *Filosofía, barroco y multiculturalismo* invitan no solamente a la reflexión sobre ciertos tópicos que hoy nos ocupan y preocupan, sino a intentar respuestas lúcidas y lúdicas que, desde nuestras propias miradas, enriquezcan el debate que Mauricio Beuchot y Samuel Arriarán han puesto sobre la mesa para quien pueda y quiera tomarlo.

En primer lugar está el asunto de la crisis de paradigmas que sacude los viejos edificios de la ciencias clásicas desde hace por lo menos 20 años. Crisis que ha dejado en claro que las respuestas y las convicciones que apenas ayer recitábamos, conmovidos y llenos de fe, no son ya suficientes para responder las interrogantes que surgen de este mundo complejo, sorprendente y a veces catastrófico en el que vivimos. Crisis que ha dejado caer sobre nuestras dogmáticas cabezas todo el peso de los muros, las efigies y las frases totalizadoras que solían arrullarnos antes de dormir... cuando ya no éramos tan pequeños. Crisis, finalmente, que nos ha puesto en alerta y nos ha invitado a crear, buscar salidas, abrir compuertas y avizorar insólitos.

Es este parteaguas el que nos lleva, según los autores, a descubrir la filosofía del barroco como una alternativa en donde el juego, la imaginación creadora y la libertad, nos sacan de los circuitos de la lógica formal y de la posmodernidad, colocándonos frente a otra racionalidad en donde la esperanza y la renovación cultural toman la palabra.

Y es aquí donde aparece el segundo nudo de la cuestión, el del *ethos* barroco iberoamericano como punto de intersección entre lo indígena y lo hispánico, como quiebre histórico que hace posible el encuentro con “el otro”, el diálogo entre diversos, el multiculturalismo como opción frente a la catástrofe, la violencia y la muerte que la conquista implicó.

El barroco expresa, de un lado, la voluntad de sobrevivencia frente a la barbarie y, de otro, el futuro como posibilidad en un mundo que era ya “una red de agujeros”.

En este sentido el barroco simboliza el nuevo mundo que nace, la historia que no concluye, sino que se renueva. Simultánea y paradójicamente, el barroco es la vibrante tensión de los opuestos, el epitafio a la reconciliación.

En el caso de la Nueva España, la alianza simbólica que establecen los conquistadores europeos con los habitantes del México Antiguo, se resuelve en múltiples sentidos. De un lado, el pacto de vasallaje que hace de los señores de Tlaxcala consejeros, mercenarios y tributarios de Cortés y sus hombres. Del otro, la rendición por compra que imponen los así llamados chichimecas a la Corona que no ha podido vencerlos en la guerra. En medio de estos extremos, una vasta gama de invenciones y estrategias que permiten subsistir sin dejar de ser pero renunciando a lo que se ha sido.

Complejas ecuaciones aparecen entonces: frailes empeñados en catequizar y castellanizar que acaban por nahuatlizarse y por reconocer, en el panteón de la mexicanidad, a sus propias deidades. Indios autorizados por nuestra "madrecita" Guadalupe-Tonantzín a ser hijos legítimos de estas, las nuevas tierras. Patriarcados que ceden terreno ante el asedio de la mujer lengua, de la mujer poder, de la mujer seducción que dará luz al mestizo que construirá, inventará, imaginará, el nudo síntesis del barroco mexicano.

Y es esta alianza simbólica la forja de una nueva realidad ¿cómo calificarla, cómo definirla?: ¿mestiza?, ¿criolla?, ¿americana? O más bien se trata de espacios contruidos uno sobre el otro, uno al lado del otro, en pisos superpuestos e interconectados que impiden el aislamiento y promueven la conjunción permanente. Mundos separados sólo en apariencia que se encuentran a través de pasadizos, túneles, sortilegios, sueños y premoniciones.

Al final, la nueva realidad deviene en espacio múltiple, clandestino, profano, subterráneo, en donde la religión cede su parte a la adivinación; el brujo supe al cura y el cuerpo al alma.

En la Nueva España, ciudad lacustre, y sus réplicas Zacatecas, Guanajuato, Oaxaca, entre otras, el barroco tiene también dos rostros. El religioso que lo convierte en acto público: catedrales y peregrinaciones, púlpitos y altares en donde conviven querubines mulatos y caballos con rostros humanos, dragones y arcángeles, flores de jardines indígenas y vides europeas. Ritos a los que asisten piadosas mu-

jeros, devotos y santos varones. Es el lugar de los místicos, del arrebatado de la fe, de la limosna y la obra pía que se entregan a cambio de un fragmento de eternidad, del perdón de los pecados, de la penitencia y el arrepentimiento.

El otro rostro, oculto, se conecta con la subversión y la ruptura. Es el de la perversión y el placer, el punto de contacto entre la mitología europea y la sabiduría indígena. Es el momento en que la bruja aprende el arte de la herbolaria y el chamán substituye al confesor. Justo ahí, cuando la criolla abandona su impostura, cuando el peninsular se enamora de la mulata y el indígena adivina al poderoso su destino y su lugar, el barroco adquiere una expresión política porque fractura el circuito del poder resituando al dominador y al dominado.

Y es ahí en donde el problema de las identidades y de las disyuntivas puede replantearse. Porque el yo, el otro y el nosotros adquieren nuevos significados.

En el Perú, en cambio, el señorío Inca se descentra, se abandona la ciudad sagrada y se construye un centro comercial a la europea: la ciudad amurallada de la antigua Lima, una ciudad cerrada que mira al mar, por lo que es, también, una ciudad abierta.

Cosmopolita, por lo que hace al viejo mundo, Lima es excluyente. Por sus calles, en sus templos, en sus palacios, sólo viven los hombres blancos y sus mujeres. Los incas y los indios (que en el pasado constituyeron dos grupos separados), conviven tras la muralla en los recintos de la exclusión y la otredad. Sólo comparten los conventos y las minas en cuyos espacios en donde es posible asistir a una especie de concubinato réprobo entre amos y esclavos, siervas y amas, beatas y conversos.

Se trata de un segundo universo en el que el barroco difiere profundamente del novohispano porque se inserta como una cuña en una estructura de poder superpuesta a un dispositivo de dominación precedente que se descentra pero no se fractura. En el Perú a la mirada hegemónica del Inca, hijo del sol, descendiente de la deidad suprema, se superpone la del peninsular y luego la del criollo. Todas borran al indio, lo deforman y lo niegan.

De ahí surge la imagen mítica del inca clásico, más cercano de Atenas que de América. El Inca que Garcilazo de la Vega contribuye a inventar y que más tarde la operística decimonónica habrá de recrear

como víctima de la barbarie de la España colonizadora. Referencia crítica con un dejo de nostalgia que proviene de una Francia civilizadora que reinventa la historia a partir de lo que pudo haber sido y no fue.

Desde esta lógica el mestizo es el hijo imposible, el descendiente muerto de una nación violada y un imperio en ruinas. El barroco peruano es la invención del no nacido y, al mismo tiempo, la negación del otro realmente existente.

Lima, ciudad abierta, ciudad sitiada, ciudad amurallada, entrega sus minas y sus huacas (deidades de la tierra) para que sean transmutadas en metales preciosos y sacien la sed de Pizarro y sus descendientes. Mientras en la Nueva España Romero de Terreros, el alquimista, pone a prueba las propiedades de la materia y transmuta el mercurio en plata y las vetas en ricas minas y en montes reales.

En Brasil negritud y amazonia se conjugan en un imperio de múltiples fronteras que se mueven como los límites de una sociedad en la que santería y santidad conviven en la plenitud del cuerpo, en la transpiración de la piel y en la ingratitud de las conjuras. Universo aparte, distante como su lengua, Brasil nos entrega un barroco que más que en el arte o el discurso se concreta en el movimiento, en el ritmo y en la desolación del desenfreno. ¿Brasil mestizo?, ¿mulato?, ¿negro?, ¿europeo? ¿Cuándo lo uno y cuándo lo otro o es la simultaneidad la referencia perfecta en un mundo que es todos los mundos y ninguno al mismo tiempo?

Como vemos, el barroco no puede suponerse ni universal ni homogéneo. Por el contrario, si lo asumimos tendríamos que pensarlo como realidad diversa, particular, distinta de sí misma... cada vez. Un cosmos frágil y cambiante, en tensión permanente. Un equilibrio inestable en continuo movimiento.

Desde aquí es que podemos intentar pensar las identidades que conviven, se conflictúan, incluyen/excluyen, intervienen en nosotros/as los/as herederos/as de los momentos del barroco latinoamericano, en su diversidad.

Porque, justo en el reconocimiento de nuestras tradiciones culturales, no siempre tersas y coherentes, es que se abre la posibilidad crítica frente al conservadurismo que hace apología del pasado... "todo tiempo pasado fue mejor". Y que surge la reflexión sobre el futuro

como proyecto en la disyuntiva del libre albedrío que está en el centro mismo de nuestra cualidad humana y aptitud ética.

Es así que la historia, una lectura en busca de sentido, construye un núcleo dinámico en el que pasado, presente y futuro, son tiempos convergentes que apoyan nuestra comprensión, que enriquecen la mirada hermenéutica.

Desde este panóptico privilegiado es posible volver la mirada sobre nuestros pasos y encontrar en las metáforas claves para el desciframiento de los enigmas del presente y el mañana.

Vista así, la historia implica una negativa a encerrar nuestra comprensión del devenir humano en el marco, más o menos reciente, de las naciones-Estado. Esta afirmación pone en tela de juicio las historias nacionales tan caras para algunas de nuestras modernas repúblicas, aún presentes en los currícula oficiales que obligatoriamente han de estudiar quienes transitan por la escuela básica.

También cuestiona tanto los enfoques monográficos y microhistóricos, predominantes desde hace unos treinta años, como las posibilidades de construir una historia total, universal, tan absoluta como imposible.

Lo que está en juego entonces es la posibilidad de construir historias alternativas hechas de contactos, encuentros, aculturaciones y mezclajes. Una mirada historiográfica que, sin renunciar a sus escalas y objetos clásicos, se inspire en una nueva conciencia que obligue a rechazar toda forma de etnocentrismo y a entrecruzar los relatos que el/la historiador/a recupera sin remitirlos a un modelo único de evolución.

Esto cuestiona la afirmación de que las diversidades culturales son invariantes antropológicas que rigen todas las experiencias humanas y sus posibles narrativas. También pone en tela de juicio el argumento que concibe los procesos históricos como singularidades irreductibles que siempre resisten a las categorías construidas para comprenderlas. En síntesis, esta convocatoria nos situaría frente a otra manera de comprender la historia en donde "el único camino" seguido en diferentes ritmos dejaría de existir para ceder el paso a una compleja red de intrincadas relaciones donde cada pueblo tiene su propia historia pero esa historia sólo puede explicarse a partir de las interconexiones y complementareidades de un mundo polifónico e intensamente comunicado.

Situados en esta postura, conviene interrogarnos: ¿Debemos cerrarnos al dilema que enfrenta al individuo con el colectivo, a la propiedad privada con la comunal? ¿Desde dónde dar el debate respecto de la igualdad y la diferencia? ¿Cómo asumir la multiplicidad de identidades que se entrecruzan en nuestra subjetividad? ¿Cómo reconocer en estas identidades los signos y las huellas del género, el origen étnico, la clase social, la diversidad cultural, que nos marcan y definen pero, al mismo tiempo, nos transforman y movilizan? ¿De qué manera romper con la lógica avasalladora que separa la razón de la sin razón, lo lícito de lo profano? ¿Cómo construir otras formas de comprender y comprendernos? ¿Cómo asir estos objetos cambiantes, complejos, inestables a la luz de lo que hemos sido y suponemos ser?

Creo que justo en este momento en que el dilema domina a la certeza, en que la crisis del conocimiento abre varias posibilidades de futuro, más nos vale reconocer en el agotamiento de los paradigmas dominantes una esperanza, como un tránsito hacia un momento cualitativamente distinto de la producción del conocimiento, en donde la construcción de nuevas racionalidades permita superar límites, fronteras y exclusiones para encontrarse abiertamente con “el otro” como humanidad entrañable y no como adversario o como ajeno.

En suma, la convocatoria que realizan los autores de la obra que comentamos, tiene que ver con un esfuerzo por tender puentes dialógicos que den sentido y pertinencia a la comunicación para encontrar puntos de convergencia a pesar de nuestras diferencias, nuestros conflictos e inconsistencias. Afirmo que a través de esta puesta en común, es posible vislumbrar algunas claves, confrontar nuestras apuestas y abrir los circuitos de nuestros pensamientos a la libertad creadora, aquella que experimentaron nuestros abuelos cuando decidieron convenir y convivir más allá de las sombras... a la luz de las cálidas llamas del infierno.

## LA HERMENÉUTICA BARROCA UNA CONSTRUCCIÓN FILOSÓFICO-EDUCATIVA DE SAMUEL ARRIARÁN

María Verónica Nava Avilés

Samuel Arriarán, inspirado en la necesidad de revalorar un proyecto democrático latinoamericano que recupere los procesos actuales de hibridación cultural desde una racionalidad no occidental y la presencia de las teorías hermenéuticas centradas en la acción simbólica, irrumpe en la comprensión del pensamiento filosófico de la modernidad y posmodernidad; su construcción teórica de la hermenéutica analógica barroca la desarrolla desde dos planos; el primero, refiere una racionalidad simbólica que cuestiona la visión univocista del mundo que homogeneiza la cultura occidental y busca en la filosofía del barroco latinoamericano una postura distinta, que no caiga en la univocidad ni en la equivocidad sino en la pluralidad de sentido, al replantear el concepto de cultura<sup>1</sup> a partir de la comprensión de otras realidades.

El segundo, es su aplicación a la educación<sup>2</sup> al inscribirla como estrategia de democracia y participación ética que, sin anular la pluralidad cultural y la diferencia, recentra el análisis de la cultura como elemento fundamental del multiculturalismo<sup>3</sup> y de construcción en una nueva práctica pedagógica, más humana y sensible al Otro, invitándonos a una comprensión humana distinta, centrada en una hermenéutica del diálogo.

<sup>1</sup> Entendida como “[...] un proceso histórico de dominación cultural, sujeto a resistencias y acomodaciones.” Samuel Arriarán Cuéllar (1999) “V. La hermenéutica simbólica de Clifford Geertz”, en: *La fábula de la identidad perdida*. Una crítica a la hermenéutica contemporánea. México, Itaca, p. 121.

<sup>2</sup> Insistencia que refrenda y trata de viabilizar permanentemente en el Seminario de Investigación y Hermenéutica, el cual coordina en la Unidad Ajusco de la UPN.

<sup>3</sup> “[...] El multiculturalismo, alude a la posibilidad de desarrollar dentro de un marco democrático una diversidad de identidades, valores y formas culturales.” Samuel Arriarán Cuéllar, en: Arriarán Cuéllar, Samuel y Mauricio Beuchot (1999a) *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México, Itaca, p. 18.

En este trabajo intentaremos recuperar ambos sentidos y acercarnos a dar respuesta a las interrogantes fundamentales de dicha construcción; ¿a qué tipo de barroco se refiere la nueva racionalidad de modernidad?, ¿cuál racionalidad se constituye y da forma el *ethos* barroco?, ¿a qué tipo de sujeto hace referencia la hermenéutica analógica barroca?, ¿cómo se recupera su otredad?

El surgimiento y consolidación de la racionalidad moderna nos presentó el concepto de ciencia unívoca como una base sobre la cual se deben ubicar las distintas comprensiones paradigmáticas en los procesos sociales, la consumación de la tradición a partir de una visión acumulativa intentó resolver desde el logos universal univocista un concepto y visión de historia, sociedad y sujeto, desde una identidad homogénea; desde finales del siglo pasado la tradición hermenéutica en la filosofía de las ciencias sociales se ha caracterizado por un continuo y plural debate entre diversas perspectivas; en ellas, la propuesta teórica de Samuel Arriarán<sup>4</sup> de una hermenéutica barroca<sup>5</sup> se inspira en la filosofía mexicana y latinoamericana, intentando ser una respuesta a la crisis de sentido de la posmodernidad en que nos debatimos hoy en día, en donde sus manifestaciones inscritas en la vida cotidiana las sentimos y vivimos como un factor clave de las transformaciones sociales y culturales; se constituye como una nueva forma de racionalidad, distinta a la de la razón ilustrada de la modernidad, que recupera a través de lo simbólico y analógico el mestizaje cultural; ello abre nuevas posibilidades de entender y comprender el pensamiento y las relaciones culturales del hombre latinoamericano en los complejos procesos de interacción entre sus tradiciones y la cultu-

<sup>4</sup> Su pensamiento filosófico es enriquecido con los planteamientos de los principales exponentes de la filosofía como Paul Ricoeur, Ernst Cassirer y Charles Tylor; de las ciencias sociales con Pierre Bourdieu, Michel de Certeau y de la antropología posmoderna norteamericana con Clifford Geertz y James Clifford; así como de Serge Gruzinski, Bolívar Echeverría, Octavio Paz, entre otros. Recientemente ha realizado acercamientos con los trabajos de Mauricio Beuchot, quienes juntos han producido varias obras entre las que destacan: *Filosofía, Neobarroco y Multiculturalismo y Virtudes, Valores y Educación Moral*.

<sup>5</sup> “[...] La singularidad barroca reside en la convivencia y el afán por rescatar el mestizaje cultural.” Serge Gruzinski (1996) “El pasado mexicano como pretexto y disfraz simbólico”, en: *Los caminos del mestizaje*. México, Condumex, p. 61.

ra occidental, es una hermenéutica del símbolo que ayuda al esclarecimiento de nuestra diversidad cultural.<sup>6</sup>

La historia del hombre occidental inició su desarrollo moderno implantando una tradición eurocentrista definida principalmente en el siglo XIX, recuperó la gran tradición de las sociedades occidentales mientras que relegaba el pasado histórico de las sociedades no europeas; en tanto las culturas indígena y europea conviven en un mismo espacio, son vecinas, desafían la armonía entre forma y contenido, se transforman reproduciéndose, mezclándose; su hibridez se constituye en un cruce de culturas, de mestizaje como “[...] una fusión de identidades culturales, una interpenetración de sustancias históricas ya constituidas...”;<sup>7</sup> justamente es en lo barroco donde convergen numerosas influencias, pues a través de la fusión cultural española e indígena se yuxtapone una pluralidad de mundos implicados, se forma un nuevo ethos barroco.

La hermenéutica barroca, como Arriarán dice, es una filosofía del juego, de la imaginación creadora y de la libertad;<sup>8</sup> el barroco no es una dimensión de temporalización histórica, pues no se trata de un estilo artístico sino de una “[...] forma cultural o conjunto de comportamientos humanos, que se generan de manera desigual en distintos lugares y momentos históricos”.<sup>9</sup> Es simbolización de lo Otro con lo humano, de alegorizaciones del contexto, no sólo opuestas sino contrapuestas<sup>10</sup> que nos permiten generar una actitud diferente ante la sociedad, la cultura, el sujeto y sus prácticas, al desarrollar una racionalidad diferente más allá del conjunto de supuestos racionalistas técnico-instrumentalistas que median las relaciones entre individuo o grupos con la sociedad amplia; es justamente la búsqueda de otra modernidad, de una modernidad alternativa, surgida del ethos barroco latino-

<sup>6</sup> Samuel Arriarán Cuéllar (1999) “Introducción”, *op. cit.*, p.19.

<sup>7</sup> Bolívar, Echeverría (1998) “En torno al ethos barroco”, en: *La modernidad de lo barroco*. México, Era, p. 30.

<sup>8</sup> Arriarán, “Introducción”, en: Arriarán Cuéllar, Samuel y Mauricio Beuchot (1999a), *op. cit.*, p. 11.

<sup>9</sup> Arriarán, “Barroco y Neobarroco en América Latina”, *Ibid.*, p. 60.

<sup>10</sup> Bolívar, Echeverría (1998) “En torno al ethos barroco”, *op. cit.*, p. 23.

americano,<sup>11</sup> que comprenda otra forma de ser distinta a la universal, es una identidad distinta, un ser criollo.<sup>12</sup>

Esta forma de ubicar la identidad invita a repensar ¿cómo recuperar una identidad mestiza frente a los procesos de globalización?, ¿es posible hablar de identidad barroca ante dichos procesos?, ¿cómo y hasta dónde el mestizaje y el pluralismo cultural son recuperados en esta nueva forma de identidad globalizada?

De acuerdo con algunos filósofos, en latinoamericana la figura del mestizo es lo que conforma la identidad como cruce cultural y lo que permite interpretar el mundo desde otras formas no tan racionalistas al estilo occidental; ese choque cultural es el punto central que corresponde a la crisis social, ideológica, de fuerza de poder, de similitudes y diferencias de encuentro entre la modernidad y la tradición; no reconocer eso implica separar la constitución misma del sujeto “moderno” latinoamericano y reexaminar, como dice Serge Gruzinski, los nexos que corren la modernidad latinoamericana como una estructura barroca y neobarroca,<sup>13</sup> ya que América Latina por su carácter híbrido es un continente posmoderno desde el momento de la conquista. El objetivo de la hermenéutica barroca no es sólo comprender estas relaciones de fuerzas y luchas simbólicas sino encontrar en la analogía su parte proporcional recuperando lo mejor de cada cultura en su nueva forma mestiza. Esto plantea, como dice Arriarán, un problema fundamental de la racionalidad centrada en el logos en relación al conocimiento explicativo y predictivo que deja fuera el que se construye desde el ethos; es decir, el conocimiento mágico, artístico, religioso o mítico; lo que da la posibilidad de acceder a nuevos planos del conocimiento, a través de lo simbólico, y valorar nuevos lenguajes.

<sup>11</sup> Arriarán, “Barroco y Neobarroco en América Latina”, en: Arriarán Cuéllar, Samuel y Mauricio Beuchot (1999a), *op. cit.*, p. 59.

<sup>12</sup> Samuel Arriarán Cuéllar, “Barroco y Neobarroco en América Latina”, en: Samuel Arriarán Cuéllar y Mauricio Beuchot (1999a), *op. cit.*, p. 82.

<sup>13</sup> *Cfr.* Serge Gruzinski (1994), “De la imagen barroca a la imagen electrónica”, en: *La guerra de las imágenes*. De Cristóbal Colón a Blade Runner (1492-2019), México, FCE, p. 214.

Es gracias a la hermenéutica barroca que no se actúa aisladamente, sino en unión con la identidad y la alteridad del mestizo cultural, lo que implica reflexionar y comprender los procesos multiculturales o de hibridación cultural<sup>14</sup> a partir de la fragmentación de las culturas y de los significados, los símbolos y los mitos de mundos distintos que se enfrentan, se cruzan, sin posibilidad de ser sometidos a significados y lenguajes semejantes; es un choque que da paso a una racionalidad distinta en tanto simbólica, que es posible debido a la presencia de la analogía en relación con el lenguaje emblemático<sup>15</sup> al incorporar dentro de una actitud democrática una diversidad de valores y formas culturales.

La hermenéutica barroca nos permite colocarnos en varios límites, el del lenguaje, el del ser, el de la textualidad y la contextualidad y el del acontecimiento;<sup>16</sup> justamente por ello, nos puede ayudar a establecer una ontología limítrofe o multicultural; es un recurso mediante el cual se puede desentrañar el sentido de las formas simbólicas, de conocer al Otro, a los otros y su multiculturalidad; para ello se requiere de un razonamiento mestizo, híbrido, que radica en el desplazamiento de sentidos inducidos como procedimiento heurístico que recupera su presencia barroca y nos hace abrir las posibilidades de verdad a través de ciertos límites; es decir, nos da la capacidad de tener múltiples sentidos de interpretación que a partir de algo pequeño o fragmentario pasa al todo; se trata de una visión más holística del pensar, de desarrollar una razón acompañada con los otros, por la compañía con el Otro.

Más allá de la mera exploración de las tradiciones culturales indígenas con los valores de la modernidad occidental, la hermenéutica

<sup>14</sup> Serge Gruzinski (1994), "V: Los consumidores de imágenes", *Ibid.*, p. 161.

<sup>15</sup> "[...] Este lenguaje en un proceso de mestizaje cultural que produjo una situación de interpenetración de códigos opuestos o distintos. Por eso es que la analogía puede definirse también como un pensamiento de co-participación que trata de hacer un proceso de hibridación o mestizaje ... guardando sus proporciones.", Beuchot en: Samuel Arriarán Cuéllar, "Barroco y Neobarroco en América Latina", en: Samuel Arriarán Cuéllar y Mauricio Beuchot (1999a), *op. cit.*, pp. 67-68.

<sup>16</sup> Paul Ricoeur (1999), "La realidad del pasado histórico", en: *Tiempo y narración III*. México. Siglo XXI, pp. 840-937.

barroca de Arriarán busca generar procesos que giren en torno a la formación de un multiculturalismo analógico.<sup>17</sup> Ciertamente se requiere de un debate abierto de los filósofos y educadores, en donde la hermenéutica como herramienta metodológica<sup>18</sup> ayude a revalorar los mitos y valores de culturas diferentes a los de la europea occidental para adquirir una mejor comprensión que fundamente el carácter emancipatorio y permita disminuir o eliminar el univocismo existente en el proceso social y pedagógico en el que el acelerado fenómeno de la globalización económica se implica cada vez más, lo que plantea la necesidad de pensar y construir otro camino no sólo del proceso social y educativo sino el de la cultural multicultural.

Este tipo de pensamiento exige de la construcción de nuevas formas de integración cultural, pues hasta hoy lo que ha hecho es unificar y homogeneizar las culturas bajo un mismo modelo, así como de planteamientos que la posmodernidad coloca como falsas posibilidades en identidades extremas. La hermenéutica barroca nos da herramientas para realizar procesos heurísticos en la investigación, pues ya no se trata de verificar, comprobar o explicar datos empíricos sino dar lugar a otro tipo de interpretaciones que reconozcan la multiplicidad de lo cultural y el papel de lo simbólico en la conducta humana.

El actual momento histórico de transición al tercer milenio se encuentra caracterizado por una sociedad cada vez más global, en la que sobresale el acelerado proceso de concentración económica, financiera e industrial del modelo neoliberal que exacerba las formas de propiedad privada en detrimento de la emancipación del trabajo humano creativo y justo está generando acelerados cambios sociales, culturales y educativos, mismos que se traducen en políticas que privilegian un elitismo basado en la adquisición de competencias profesionales a través del desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos

<sup>17</sup> El multiculturalismo analógico barroco busca una igualdad proporcional con predominio de la diferencia. Esta posición es defendida por Mauricio Beuchot y Samuel Arriarán. *Cfr.* Samuel Arriarán Cuéllar y Mauricio Beuchot (1999a), *op. cit.*

<sup>18</sup> Arriarán Cuéllar, Samuel "Hermenéutica, educación y multiculturalismo", en: Arriarán Cuéllar, Samuel y Mauricio Beuchot (1999b) *Virtudes, valores y educación moral*. Col. Textos, núm. 12, México, UPN, pp. 112 y 113.

propios de la racionalidad instrumental,<sup>19</sup> cuyo funcionamiento eficiente responde directamente a los requerimientos de la iniciativa privada, eliminando la posibilidad de que justamente a través de la educación se construyan proyectos de cambio social.

Como dice Samuel Arriarán, nos encontramos ante la necesidad de elaborar un proyecto de pedagogía moderna<sup>20</sup> que irrumpa en el campo de la educación incorporando en los procesos de formación docente una presencia ética y filosófica distinta que haga frente a las prácticas instrumentalistas; se trata de fundamentar una concepción filosófica multicultural que replantee los fines y valores de la modernización educativa; ello implica la reorientación de las teorías pedagógicas a la luz de una educación conforme a otros valores más orientados a fines y principios cualitativos. En este sentido el autor coincide en parte con planteamientos de Teresa Yurén<sup>21</sup> en torno a la dimensión de eticidad desde la cual se puede rescatar una educación valoral, aunque desde un sentido analógico barroco, ya que no se pueden dejar de reconocer los valores de la diferencia entre lo particular y lo universal.

La vida escolar está frecuentemente mediada a través del enfrentamiento entre las culturas dominantes y las subordinadas, representadas por los maestros y los alumnos, las experiencias en el aula están necesariamente entrelazadas con la cultura y con los significados que emplean los estudiantes en sus encuentros y con formas de conocimiento escolar dominante; es la síntesis cultural la que conforma un

<sup>19</sup> La racionalidad es vista como un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupo con la sociedad amplia, en ella se encuentran incorporados intereses que definen y cualifican como los individuos afrontamos los problemas que se nos presentan en la experiencia vivida a través de estructuras conceptuales que forman parte de la visión del mundo. Giroux, Henry (1992) "5. Teoría crítica y racionalidad en la educación ciudadana", en: *Teoría y resistencia en educación*. México, S. XXI, pp. 217-218.

La racionalidad instrumental, se apoya en el "[...] empleo de la técnica con la cual se desarrollan las reglas instrumentales tanto para el dominio de la naturaleza como las que se aplican en el terreno del arte, la política y la educación". Habermas, Jürgen (1989), *Teoría de la acción comunicativa I*. Racionalidad de la acción y racionalización social. Buenos Aires, Taurus, pp. 230-233.

<sup>20</sup> Arriarán Cuéllar, Samuel en: Arriarán Cuéllar, Samuel y Mauricio Beuchot (1999b) "La educación conforme a valores", *op. cit.*, p. 48.

<sup>21</sup> Cfr. Yurén, Teresa (1995) *Eticidad, valores sociales y educación*. México, UPN.

currículum, tanto en el momento de su constitución estructural como en su desarrollo procesual, en el cual están presentes el conflicto, la interrelación entre desiguales, la producción de contenidos culturales e ideológicos, los elementos dominantes y los que guardan subordinación y resistencia. Para comprender el carácter simbólico de dichas prácticas se requiere mirar de un modo distinto a la cultura, no sólo como proceso de aculturación, socialización o capital simbólico en un mercado de bienes, como dijera Bourdieu;<sup>22</sup> no basta reconocernos en cuestión del gusto o la elección estética sino de recuperar el mestizaje como el elemento fundamental que da vida, forma y sentido al currículum.

Uno de los elementos fundamentales que se generan a partir de la hermenéutica barroca es la educación a través del diálogo intercultural como un acto de respeto y escucha de las diferencias culturales; nos permite repensar nuestra situación histórica ante los procesos de globalización y del multiculturalismo posmoderno, pero sobre todo reconocer al Otro como Sujeto en una práctica pedagógica centrada a través de la acción reflexiva que se construye intersubjetivamente desde el diálogo; el ponerse justamente en lugar del Otro es una situación hermenéutica.

Los intercambios culturales no tienen todos las mismas características y efectos, pero es a partir de ellos que se produce el mestizaje cultural y la hibridación pedagógica; el ser y hacer se construyen con base en una filosofía phronética y en una actitud analógica para enfrentar la vida educativa y el desarrollo humano, para formar a las nuevas generaciones en el ejercicio de una visión plural de la realidad, de manera que su mirada y acción tengan en cuenta al mundo no sólo como realidad objetiva sino subjetiva y que hagan de la inter-

<sup>22</sup> Sólo existe en la medida que es percibido por los otros como un valor; es decir, que no tiene una existencia real, sino un valor efectivo que se basa en el reconocimiento por parte de los demás de un poder a ese valor y para que ese reconocimiento se produzca tiene que haber un consenso social sobre el valor del valor, cuya diferenciación simbólica se encuentra justamente en los niveles culturales a través de la elección estética, a lo que denomina gustos; el gusto legítimo, el gusto medio y el gusto popular. Bourdieu, Pierre (1997) "La economía de los bienes simbólicos", en: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama, pp. 167-170 y Bourdieu, Pierre (1988) *La distinción*, p. 14.

subjetividad una forma dialógica de actuar, transformar y humanizar el acto educativo.

La fusiones culturales que se producen día a día con los procesos de globalización requieren ser comprendidas más allá de recuperar o conservar ciertas tradiciones o de generar nuevas integraciones culturales, no debemos caer en posturas extremas de exaltación parcial de símbolos étnicos o nacionales; si creemos que somos capaces de construir un mundo más plural desde un horizonte distinto hoy más que nunca necesitamos repensar y replantear el proceso de occidentalización que permea dicha política económica y social; coincidimos con Arriarán cuando señala que se requiere abrir el debate a las exigencias humanistas para ser enriquecido y juntos construir una educación multicultural que dé cabida a las diferencias culturales y a los derechos individuales; congruente con ello, estamos ante la necesidad de refundamentar nuestra actitud docente recuperando el valor humano como una nueva síntesis cultural y hacer de nuestra práctica un acto más ético y sensible al Otro.

La hermenéutica barroca nos brinda elementos que anticipan la presencia de una nueva forma del pensar filosófico y del actuar pedagógico, el camino por recorrer apenas empieza, pero si incorporamos en la formación de docentes la necesidad de redefinir la modernidad latinoamericana seguramente se generarán cambios sensibles más allá de los fines que regularmente debe alcanzar la escuela (de cómo eficientar la educación o en elevar la calidad educativa); la categoría de lo barroco nos permite resignificar la práctica docente y comprender la acción educativa en términos hermenéuticos.

La hermenéutica barroca nos pone frente a un orden distinto de la representación de la figura educativa unívoca y de los contenidos que le han sido atribuidos durante la enseñanza del currículo; en él se matiza la formación profesional convirtiéndola en práctica pensada y vivida; pensada, en tanto que recoge los intereses, aspiraciones y percepciones sobre la formación, la profesión y la educación que expresan los sujetos que orientan la toma de decisiones, y vivida, toda vez que la interpretación de las especificaciones formales por parte de maestros y alumnos se ven mediadas por las formas de pensamiento, aspiraciones y expectativas que sostienen acerca de la formación profesional, la enseñanza y el aprendizaje. Ello nos permite, justamente,

comprender la manera en que se producen esas subjetividades dentro de las formas sociales e institucionales que vivimos los docentes y nos proporciona herramientas metodológicas para analizar comprensivamente aquellas representaciones e intereses socialmente construidos en el *curriculum* formal.

Necesitamos revalorar la racionalidad occidental con otras racionalidades locales, el reto está en tratar de hacer corresponder actitudes conscientes y críticas con una lógica ética y de calidad humana de los sujetos que participamos en procesos de formación de formadores para construir acciones potencialmente emancipadoras.

## Bibliografía

- Arriarán Cuéllar, Samuel (1999). *La fábula de la identidad perdida*. Una crítica a la hermenéutica contemporánea. México, Itaca.
- Arriarán Cuéllar, Samuel y Mauricio Beuchot (1999a). *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México, Itaca.
- (1999b). *Virtudes, valores y educación moral*. México, UPN, (Col. Textos, núm. 12).
- Arriarán Cuéllar, Samuel. *Multiculturalismo y globalización. La cuestión indígena*. México, UPB.2001
- Bolívar, Echeverría (1998). *La modernidad de lo barroco*. México, Era.
- Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción*. Madrid, Taurus.
- (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, S. XXI.
- Gruzinski, Serge (1994). *La guerra de las imágenes*. De Cristóbal Colón a Blade Runner (1492-2019), México, FCE.
- (1996). *Los caminos del mestizaje*. México, Condumex.
- Habermas, Jürgen (1989). *Teoría de la acción comunicativa I*. Racionalidad de la acción y racionalización social. Buenos Aires, Taurus.
- Ricoeur, Paul (1999). *Tiempo y narración III*. México, Siglo XXI.
- Yurén, Teresa (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México, UPN.

## EL CONCEPTO DEL BARROCO EN SAMUEL ARRIARÁN

María Martha Tepos Amaya

Una de las preguntas que surgen al abordar el tema del barroco es ¿y el barroco es europeo?, ¿había otros barrocos además del americano? y ¿cómo eran?

Aunque no me es posible contestar a profundidad, Samuel Arriarán nos deja claro que el barroco en Europa debe comprenderse por lo menos en dos vertientes: un barroco del norte y un barroco del sur. Nos dice al respecto que las características artísticas de ambos son claras y que, mientras el norte (Holanda, Bélgica) nunca se liberó de su influencia gótica (y da como ejemplo la falta de perspectiva en la pintura), en el sur (España, Italia, Francia) se dieron nuevos rasgos culturales que constituyeron una verdadera ruptura artística.

Estos planteamientos tienen algún interés porque hay autores que consideran como barroco el español y no reconocen otro, o bien otros que consideran el barroco español, y por ende el americano, como continuidad de tradiciones del norte europeo, negando así la posibilidad de influencia en el barroco de las corrientes mediterráneas y latinas.

De cualquier modo, mucho más destacable es el contexto sociopolítico que lo rodea y su comprensión como un modo de ser, como un comportamiento cultural más que como un estilo o tendencia artística.

Se ha planteado ya la caracterización del barroco como una reacción ante la primera modernidad que constituyó el Renacimiento, el tiempo de crisis resultado de la bancarrota del humanismo.

El contexto que rodea al barroco en Europa es el del siglo XVII, un tiempo de inquietud social, de bandolerismo, con personajes que manifiestan su malestar, procesos sociales de rebelión y disenso, desintegración económica y social, incredulidad y desconfianza ante las instituciones, se da una confrontación de burgueses y clases populares contra la aristocracia y la monarquía. Se asiste a una separación entre lo moral y lo religioso. Hay escepticismo.

En el terreno político hay críticas al absolutismo, a las prácticas represivas de la Iglesia. Se vive la continuidad de una expansión de la

iglesia católica a través de la Compañía de Jesús, tanto hacia América como hacia Oriente, expansión que plantea a esta orden la necesidad de un nuevo lenguaje y nuevos recursos, entre ellos el de una nueva utopía de lo cristiano (que entiendo también se reubicó como una modernidad diferente que, aunque perdió hacia el Siglo de las Luces, subsistió también de alguna manera). Hay pues, en ese tiempo un aspecto conservador y otro liberador. El hombre vive, como señalan S. Arriarán y M. Beuchot, en una paradoja.

Tomando en cuenta que el barroco no tiene centro y se caracteriza por su dislocación histórica y por su estructura fragmentada, podemos entonces redefinirlo como una época general (que incluye Europa y América Latina) durante un largo periodo (siglos XVI y XVII /.../ Tal como lo señala José Antonio Maravall, abarcó mucho países. Por eso es que todos ellos presentan los mismos problemas de desgarramiento, crisis social, económica y política. En varios países y durante ese siglo hay graves desajustes, miseria generalizada, guerras y conflictos de todo tipo /.../ el barroco como comportamiento colectivo, constituyó una reacción a la sociedad renacentista. De un orden clásico, armónico, surgió un mundo fragmentado, dislocado. De ahí que todo el arte de la época se caracterice por presentar los mismos temas: el tiempo y la muerte, el desengaño, la vida como sueño, como ilusión, etcétera... *Don Quijote* o *Hamlet*, por ejemplo, expresan el desencanto, la angustia, el escepticismo ante el optimismo renacentista.<sup>1</sup>

Desde el terreno literario y estético en general, hay autores que consideran que, cíclicamente se dan expresiones barrocas en el arte y que es justo cuando las civilizaciones se encuentran en momentos cruciales. Hay también en este terreno, autores que consideran que la forma barroca ha sido la expresión de siempre en América debido a la naturaleza mítica de sus relaciones,<sup>2</sup> y es pertinente emplear esta perspectiva no sólo para pensar la expresión artística sino también el

<sup>1</sup> S. Arriarán, "Barroco y neobarroco en América Latina", en: Arriarán, S. y Beuchot, M. *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México, Itaca, 1999, p. 78.

<sup>2</sup> Cfr. L. Duno Gottberg "(Neo)barroco cubano e identidad. El periplo de Alejo Carpentier a Severo Sarduy", en: Schumm, Petra. *Barrocos y modernos*, p. 310.

comportamiento humano, como me parece lo sugieren S. Arriarán y Bolívar Echeverría.<sup>3</sup>

Al igual que en Europa, en América no puede hablarse de un solo barroco sino que es posible distinguir por lo menos tres desarrollos importantes: en México, en Brasil y en Perú y Bolivia.

## Barroco y Modernidad

Para M. Beuchot y S. Arriarán es posible obtener de la comparación entre la situación que enfrentó el barroco y la actual, una respuesta para afrontar la crisis cultural de este momento, ya que el barroco enfrentó la caída del humanismo; fue un tiempo de melancolía entre dos polos, el de postración y el de creación. Pero revisemos más lentamente algunos de los contenidos de los artículos de estos autores.

M. Beuchot presenta al barroco como un *tiempo de pensamiento, de mentalidad analógica*, propicio para la metáfora: “Mentalidad analógica que es la que abre la puerta para salir de la crisis, para salvarse de la paradoja”<sup>4</sup> y, si se comprende lo analógico como la mezcla de lo uno con lo otro, es entonces también un tiempo de mestizaje, en un sentido general: mestizaje de lo universal y lo fragmentario, de lo absoluto y lo relativo, de lo necesario y lo contingente, de lo ideal y lo efímero.

Piensa M. Beuchot a la analogía como una tensión en equilibrio donde no predomina ni lo uno ni lo otro:

El mismo barroco da la impresión de vivir una desgarradora tensión interna entre el conceptismo y el culteranismo, uno más tendiente a la uniformidad de sentido común y otro más subrayador de la diversidad producto de la imaginación casi febril... La síntesis entre estos elementos no es unitaria, sino proporcional.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Cfr. S. Arriarán, “Barroco y neobarroco en América Latina”, en: Arriarán, S. y Beuchot, M. *op.cit.*, p.60; así como Echeverría, B., *La modernidad de lo barroco*,. México, Era, pp. 32-46, donde señala que el concepto barroco ha salido de la historia del arte y la literatura para ser una categoría de la historia de la cultura en general.

<sup>4</sup> M. Beuchot. “Filosofía y barroco”, en: Arriarán, S. y M. Beuchot, *op. cit.*, p. 27.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 28.

Frente al ideal universal humanista del Renacimiento, el barroco propone un universal, mestizo, equívoco. El barroco es entonces una actitud de recuperación, de reconstrucción frente al desengaño, es el encuentro ante la construcción de algo y la destrucción de ello. El barroco es como una actitud que rompe la parálisis, la crisis, la enfrenta, colocado ante el pesar y la indecisión no se arredra y crea, emerge.

En la mentalidad analógica del barroco hace presencia la discreción, la moderación, es decir, la búsqueda de un punto límite que modere la profusión, que permita orientarse, así como el límite de la línea es el punto, del plano es la línea y del sólido el plano, la búsqueda del límite convive con lo desmesurado, le es necesario, conviven en tensión. "... el hombre del barroco buscó los límites en los que podía colocarse para mesurar su vida, para frenar la omnipotencia a la que está tentado el hombre y que le impide su realización, su felicidad".<sup>6</sup>

Entre lo humano y lo divino, entre la razón y la gracia, entre la cultura y la natura, el hombre se ve obligado a combinar ambos planos, a ponderarlos, a entrecruzarlos sin confundirlos, sin desaparecerlos, a hacer analogía. Pero, por otro lado, consciente de ser un mixto, un compuesto, se siente inseguro y a la vez en un mundo sin hacer, no terminado, sin reposo; aprecia el mundo como un mundo de opuestos, donde cada cosa es una mezcla y donde lo conveniente es respetar la complejidad y no tratar de simplificar indebidamente.

En América, particularmente, el mestizaje era obligado; el mestizo es un híbrido, en el que algo permanece y algo se va, pierde sentido y gana sentido. "Es el mestizo el más indicado para hacer en sí mismo la mejor interpretación de las dos culturas que en él se funden, aunque haya en él una parte de desconcierto y de perplejidad, de incompresión y de extrañamiento."<sup>7</sup>

Una imagen más —señala M. Beuchot— que muestra al barroco como tiempo y pensamiento análogo, es la idea del hombre como microcosmos que hace presencia en el barroco, aunque venga desde los griegos. La idea de pensar en el hombre como un mixto que conoce

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 37.

todas las cosas por connaturalidad, por experiencia propia. Por analogía tiene proximidad con todos los reinos del universo, el mineral, el vegetal, el animal, el cosmos y lo espiritual, es decir, el hombre se percibe ya como mestizo, como mezcla.

Por otra parte, retomando algunas de las ideas de Arriarán, es posible tejer nexos más finos entre el barroco y sus posibilidades en la situación actual: "... el interés en explorar un 'ethos barroco' y su posible vigencia en la actualidad se debe a la necesidad de pensar en una modernidad alternativa como 'utopía alcanzable' dentro del capitalismo".<sup>8</sup> De ahí que sea importante remitirse a las condiciones del siglo XVII y pensar la conservación de las particularidades como reconstrucción en nuevas situaciones de transnacionalización;

... replantear nuestro pasado y presente no como simple "aculturación" sino como un complejo proceso de "occidentalización y des-occidentalización", es decir, como "heterogeneidad, movilidad y desterritorialización".<sup>9</sup>

La situación actual de América Latina puede considerarse como neobarroca, es decir, repite muchas de las condiciones y conflictos del barroco, además de que América es, como ya se había dicho, terreno de mestizaje y de mezcla por excelencia; la occidentalización ha producido un sincretismo y fusión de lenguas y culturas, América es el imaginario que repite a Occidente. En este sentido, los imaginarios barrocos, al igual que los imaginarios neocoloniales, mezclan sus referencias de lugar y tiempo, confunden lo ficticio con lo real.

Bolívar Echeverría:

Nuestro interés en indagar la consistencia social y la vigencia histórica de un "ethos barroco" se presenta así a partir de una preocupación por la crisis civilizatoria contemporánea y obedece al deseo aleccionado ya por la experiencia, de pensar en una modernidad postcapitalista como una utopía alcanzable.<sup>10</sup>

<sup>8</sup>S. Arriarán. "Barroco y neobarroco en América Latina", en: Arriarán, S. y Beuchot, M. *op. cit.*, p. 60.

<sup>9</sup>*Ibid.*, p. 57.

<sup>10</sup>Bolívar Echeverría, *op. cit.*

O bien, citando a Octavio Paz:

... la República de México, fue y es una apresurada e irreflexiva adaptación de esa misma modernidad /la europea/. Una imitación ... que ha deformado a nuestra tradición sin convertirnos, por lo demás, en una nación realmente moderna... La ideología republicana y democrática liberal fue una superposición histórica.<sup>11</sup>

Es decir que, pensar una modernidad alternativa para México, implica revisar la manera en que nos hemos relacionado antes y ahora con la modernidad occidental, ya que: “En el seno de un gran universalismo filosófico, político y religioso –el catolicismo imperial hispánico–, apareció el particularismo criollo”.<sup>12</sup> Desde esta perspectiva –nos dice S. Arriarán– sería necesario investigar más de qué manera las estrategias de mestizaje cultural del siglo XVII pueden sugerir soluciones a problemas actuales.

Un rasgo más del tiempo barroco –que destaca S. Arriarán– es el uso del lenguaje simbólico que posibilitaba combinar ideas nuevas mezclando lo científico con lo mágico y lo estético, lo pagano y lo católico. El lenguaje emblemático permitía eludir la censura, justificar el orden social por medio de analogías naturales y teológicas, contribuía a efectuar una imagen manejable de la realidad. En la interpretación simbólica todo es posible, pero corresponde sobre todo a un juego de la imaginación, a una unidad entre lo racional y lo poético, a un amalgamamiento de tradiciones.

## **Barroco y mestizaje**

En el trabajo de Samuel Arriarán hay un buen número de líneas a seguir, de las que planteo a continuación dos ideas (o al menos mi interpretación), para profundizar en una de ellas más adelante.

<sup>11</sup> O. Paz, *Sor Juana Inés o las trampas de la fe*. México, FCE, p.51, citado en: *ibid.*, p. 64.

<sup>12</sup> *Ibid.* p. 64.

- Por un lado, Samuel Arriarán envía la discusión de lo barroco inclusive al terreno filosófico,<sup>13</sup> con lo cual abre la tarea de esclarecimiento del concepto a un seguimiento por la filosofía europea, por la filosofía americana y por la filosofía moderna. Este planteamiento es sumamente enriquecedor, como lo puede corroborar la producción escrita derivada del mismo. A la par, y agregando la intención por la comprensión de la modernidad americana, el terreno de lo barroco se complejiza en un nivel que requiere amplia dedicación.
- Hay una pregunta que sedimenta, una y otra vez, sus planteamientos (y en general de los del Seminario), y es la idea de que existiera entonces –en el siglo XVII– un comportamiento mestizo, un comportamiento barroco. Entiendo que los diferentes hilos de la trama de Arriarán desembocan en la intención de explicar qué es el comportamiento barroco, cómo entenderlo; si no es así, al menos es la idea recurrente a que me llevan los planteamientos del Seminario y, más aún, cuando esa idea se vincula con la posibilidad de una modernidad alternativa.

En dos momentos de la “Introducción” se me hace más patente la pregunta: “... observar este fenómeno de la cultura surgida del mestizaje no es una tarea especulativa...”, “¿de qué manera en América Latina surgieron nuevos comportamientos mixtos o híbridos?”<sup>14</sup>

Alrededor de esta –para mí– idea recurrente, me surgen varias interrogantes: 1) si se puede pensar que existe hoy una continuidad de ese comportamiento barroco o mestizo; 2) si en América no existía entonces una modernidad, ni el ambiente decadente de Europa, ¿es nuestro barroco un verdadero barroco, una actitud desafiante, análoga?, ¿o lo es en algún otro sentido?, ¿por rebote?; 3) si nuestra modernidad nunca ha sido en realidad completada, si el mestizaje entre lo indígena y lo español en realidad se ha ido configurando de manera divergente, más en aislamiento y supervivencia que en mezcla, ¿podría, aun así, pensarse que presenciamos una modernidad alternativa?

<sup>13</sup> Cfr. S. Arriarán. “Introducción”, *op. cit.*, particularmente pp. 11-18.

<sup>14</sup> *Ibid.*, pp. 13 y 15 respectivamente.

Es en torno a la primera pregunta que quiero explayar algunas ideas, es decir, quiero pensar que sí existió un comportamiento barroco, un *ethos* barroco generalizado, colectivo, en el siglo XVII y que de él pervive algo hoy, que contengo yo misma, por considerarme mestiza, y que al pensar en ello pienso en mi propia identidad y en mi antimodernidad. Hay una pregunta que surge también en este punto ¿y si el mestizaje ha consistido o ha llegado a consistir en conservar sólo lo peor de cada cultura? Quisiera reflexionar un poco en torno a esto y, si es necesario, justificar este intento, lo haría pensando que, si lo mestizo es valioso, si es una forma de resistencia y de vida valiosa o de hecho, como lo señala Bolívar —el modo de vida natural de las culturas— y en el caso de México es una opción frente a la modernidad, una modernidad deseable, es entonces necesario hurgar en la naturaleza del propio mestizaje, saber cuál es su composición.

La Historia de México registra que, hacia 1940, había en nuestro país un porcentaje mayoritario de población rural, esto quiere decir que los procesos de inmigración, que invirtieron tal condición hacia 1970, han dado por resultado —entre 1960 y 1990— una población urbana que posiblemente aún tuvo nexos vitales con formas de vida rurales, sean o no campesinas.

Pienso que es posible hurgar en el comportamiento de quienes han participado en esas formas de vida y de quienes hemos convivido con ellos, a fin de identificar formas de comportamiento más cercanas al respeto a la naturaleza y a la unidad del mundo y, en ese sentido, aportar una línea de pensamiento y acción que se opone al capitalismo salvaje. Me parece que por estas vías podemos acceder a una visión más cercana de lo mestizo (con presencia de lo indígena) que por la vía de los individuos situados de manera preponderante en las ciudades (quienes me parecerían portadores de un mestizaje con mínima presencia de lo indígena ya que tuvieron que configurar patrones distintos para enfrentar su situación, patrones que hicieron cada vez más de lado el componente indígena).

Respecto a ello, me parece que hay una serie de comportamientos, que se asocian reiteradamente a una raíz indígena, en los que habría que rastrear su sentido y valorarlos para saber si son componentes del mestizaje que queremos conservar. Entre ellos encontramos el gusto por la profusión en el adorno, tanto en ropa como en ornamentos,

ligado todo ello a una especie de fuerte sentido estético; la preferencia por una comida elaborada que conserve el maíz como base; el respeto a la tradición en las relaciones familiares, religiosas y sociales; necesidad de cercanía a elementos naturales que requieran atención: animales no sólo domésticos sino de granja, pequeños; o bien el cultivo de pequeñas hortalizas o árboles frutales; tendencia a la frugalidad, la aceptación, la paciencia, la tenacidad, las dependencias mutuas.

Alguna forma de leer lo anterior sería: en el caso de la ornamentación, el reconocimiento del valor de diferenciarse y de darse a conocer en elementos externos, de tener expresiones particulares y encontrar valor en ello; otros comportamientos estarían vinculados a las características propias del trabajo artesanal o campesino.

Quisiera traer a colación la idea de mestizaje como contraconquista que emplea S. Arriarán y que encontré definida en Florian Nelle, de la siguiente manera: "Apropiación de formas europeas a través de un proceso de mestizaje"<sup>15</sup> o bien, como lo cita B. Echeverría: "afirmación de lo propio en la asimilación de lo ajeno",<sup>16</sup> pues se puede pensar que, si bien nuestras situaciones están definidas por una modernidad, o incluso si la respuesta a ellas fuera similar a la de otros países, requeriría de un elemento particular, propio, característico, por el cual lo ajeno se hace propio. Como puede deducirse del texto de Bechara:<sup>17</sup> en la copia no hay mestizaje, es necesario que exista apropiación y expresión.

### Comentario final

El tema del barroco me es difícil de asir. En primer lugar, por esa especie de paralelismo o unidad que guarda su propia definición aun situándose desde muy diferentes planos: el del arte, el de la filosofía, la antropología, la literatura o la historia, o no sé si soy yo quien se esfuerza demasiado en ver complementariedades que no existen. Me parece que el barroco admite una gran multiplicidad de característi-

<sup>15</sup> Florian, N. "Imágenes maravillosas: el barroco y el cine mudo", en: Schumm, P. *op.cit.*, p. 83.

<sup>16</sup> B. Echeverría. *La modernidad de lo barroco*, México, Era, 1998, p. 25.

<sup>17</sup> Z. Bechara "Notas para una estética del 'Barroco de Indias'", en: Schumm, P., *op.cit.*, pp. 141-161.

cas, de definiciones, pero eso mismo lo hace aparecer siempre como inacabado, como inconmensurable. Quizá en ese sentido me sentiría más cercana a las definiciones que lo presentan como algo dinámico, abierto y, al llegar a ese punto, parecería incluso que puede ser sintetizado incluso como una actitud. Esa gran movilidad lo vuelve complejo para mí.

Lo segundo que me complica el acercamiento al barroco es la cantidad de nexos y derivaciones con que se liga, además de que tales elementos parecer tener una proyección hacia atrás y hacia adelante, por ejemplo: los nexos del barroco con la Reforma y el proyecto jesuita que, al integrarse en una interpretación, son contexto del barroco del siglo XVII y, al mismo tiempo, por su integración conceptual, proyecto de modernidad que sirve para pensar el presente.

## MULTICULTURALISMO Y EDUCACIÓN EN MÉXICO

María Guadalupe Díaz Tepepa

### 1. La situación

En la educación pública mexicana, el multiculturalismo es un concepto desconocido, no aparece como tal ni en las políticas educativas, ni en la orientación para el diseño de propuestas pedagógicas para la escuela. Incluso no aparece en la comprensión de los mismos profesores que atienden a grupos culturalmente diferenciados en ciudades con migración del campo a la ciudad, como es el caso del D.F. Esto es muy comprensible si consideramos que en el mismo sector educativo existe confusión conceptual respecto a los términos que se han usado para el desarrollo de la aún denominada “educación indígena”.

La educación indígena en México se ha establecido para atender a los mal llamados niños indios mexicanos. Esta atención ha consistido históricamente en ofrecer, por parte de la escuela, la enseñanza de la lectoescritura y las nociones de matemáticas básicas. Sin embargo, los obstáculos en el aprendizaje, la escasa permanencia de los niños en la escuela y las dificultades para que la escuela beneficie realmente a la población objeto, han llevado a buscar y experimentar con programas que intentan tomar en cuenta los conflictos producidos por el choque entre la cultura propiamente escolar y la cultura comunitaria en que la escuela se encuentra. Tales programas han considerado como elemento principal del aprovechamiento escolar la variable lingüística. Tal consideración ha sido el fundamento para incorporar en la educación indígena la noción de “educación bicultural” (alfabetización en lengua materna y enseñanza en castellano) y para transitar hasta la ahora mejor denominada “educación intercultural”.

Actualmente, en la política educativa se cambia el concepto de educación bicultural por el de “educación intercultural”. Advierte Sylvia Schmelkes (2001) que tales modificaciones no han dejado muy claro lo que esto significa en el aula, en los hechos, pero que la tendencia es a dotar de mayor flexibilidad curricular a las escuelas y en su orga-

nización escolar para que puedan incorporar elementos de la cultura local en el espacio propiamente escolar. La educación intercultural ofrece enseñanza escolarizada a 47 grupos étnicos lingüísticos distintos en 25 estados de la república.<sup>1</sup> Los objetivos fundamentales del currículum son los objetivos de la educación nacional, pero ahora se posibilita el espacio para dotar de mayor autonomía a las escuelas.

Esto quiere decir que se toman en cuenta las particularidades y diferencias culturales en el contexto de la universalidad de los contenidos de la educación básica. Se ha avanzado en comprender que la educación intercultural, para los diferentes grupos étnicos que se localizan en el país, es más amplia y compleja que sólo considerar las variables de la lengua, de forma instrumental, para hacer asequibles los contenidos generales de la educación nacional completamente descontextuados. Ahora se sabe que la verdadera significación que pueda tener la educación es la que toma como punto de partida y de llegada el contexto donde ocurre la educación.

Tomar en cuenta al contexto de la educación nos posibilita el espacio para abrir un diálogo intercultural entre la cultura escolar de tradición racionalista con el conocimiento de la memoria y el pasado cultural de las comunidades y más aún con la consideración de lo que es bueno para la comunidad.

## **2. ¿Por qué el concepto de multiculturalismo no ha impactado en el ámbito educativo?**

Si bien el muticulturalismo y el pluralismo son ahora palabras de moda y han sido motivo de reflexión en círculos académicos prestigiados, no han impactado en la definición de proyectos sociales y propiamente educativos porque son un concepto importado. El multiculturalismo como noción y proyecto es reciente, hasta los años 60 la existencia y la

---

<sup>1</sup> Hasta hace muy poco eran 24 estados a los que se ofrecía educación indígena, pero este año comenzó en Nuevo León un programa de educación bilingüe intercultural con los indígenas migrantes. Existen dos instituciones que ofrecen educación indígena: las escuelas biculturales bilingües de la dirección general de educación indígena, y el programa para la atención educativa para la población indígena del Conafe.

legitimidad de las culturas nacionales se daba por supuesta en todas partes. Por el contrario, la diversidad cultural alertaba como posibilidad de discordia y enfrentamiento y la tendencia a la homogeneización cultural aparecía como prevención del desorden que pudiese producir la convivencia pluriétnica o "multicultural".

Es en Europa y Estados Unidos que el concepto adquiere relevancia como producto de una situación de hecho: las migraciones del sur, y como proyecto para la construcción de una comunidad en la que no se pueden soslayar las diferencias culturales, como es el caso de la unidad europea. Sin embargo, hay varios tipos de multiculturalismo, hay un multiculturalismo pluralista y un multiculturalismo antipluralista. Sartori (2001) sostiene que la versión antipluralista es la dominante y que tiene orígenes marxistas. Ya que:

Antes de llegar a EEUU y de americanizarse, el multiculturalismo arranca de neomarxistas ingleses, a su vez fuertemente influenciados por Foucault; y se afirma en los colleges, en las universidades, con la introducción de "estudios culturales" cuyo enfoque se centra en la hegemonía y en la dominación de una cultura sobre otras.

Siguiendo a Sartori, nos dice que también en América los teóricos del multiculturalismo son intelectuales de amplia formación marxista, que quizá en su subconsciente sustituyen la lucha de clases anticapitalista por una lucha cultural *antiestablishment*, y como en Estados Unidos es más difícil ignorar el pluralismo que en la tradición marxista europea, resulta así que los marxistas americanos llegan a un multiculturalismo que niega el pluralismo en todos los terrenos: tanto por su intolerancia, como porque rechaza el reconocimiento recíproco y hace prevalecer la separación sobre la integración".

Por el contrario, un multiculturalismo pluralista aprecia la diversidad y la considera fecunda. Pero no presupone que la diversidad tenga que multiplicarse, y tampoco sostiene que el mejor de los mundos posibles sea un mundo diversificado en una diversificación eternamente creciente. Sostiene que el pluralismo nace de la tolerancia y que la tolerancia no ensalza tanto al otro y a la alteridad: los acepta. Lo que equivale a decir que el pluralismo defiende, pero también frena la diversidad. Que si bien "el pluralismo implica por definición distinciones y separaciones, no se trata de un abandono pasivo a la

heterogeneidad, ni renuncia a tendencias comunitaristas” (Zafarino, 1985), pero sí asegura ese grado de asimilación que es necesario para crear integración. Aunque integración no equivale a homogeneización, lo que es un mal, la integración es asimilación, aprendizaje intercultural, lo que es un bien. El pluralismo combate la desintegración y permite equilibrar “analógicamente” multiplicidad con cohesión.

### 3. Una concepción pluralista del multiculturalismo

Me parece que una versión importante, y que nos abre a un horizonte no sólo para pensar y desarrollar la noción de un multiculturalismo pluralista, sino como horizonte para desarrollar las finalidades de una educación multicultural, es la que sostiene Jorge V. Arregui, destacando que el pluralismo es un bien, no simplemente un hecho inevitable, y es un bien porque la diversidad cultural en sí es un valor. Es un valor porque la naturaleza humana es lo propiamente cultural y se define teológicamente por su plenitud, es lo que el hombre *es* al alcanzar su sazón. La naturaleza humana no es lo que está al principio como dotación biológica, sino lo que depende de nuestra propia conducta como vida lograda, lograda en un espacio cultural que nos ofrece o niega la oportunidad de alcanzar esa plenitud que nos es propia de manera diversa en tanto las culturas son también diversas.

El concepto teleológico de naturaleza humana, como fundamento del pluralismo cultural, lo toma V. Arregui de Aristóteles y nos aclara que:

... no todo lo que es término merece el nombre de fin, sino lo que es *optimo*. Si la naturaleza se define por su fin, incluye lo que el hombre hace consigo mismo y, por tanto, engloba la cultura y el arte (...) el arte perfecciona y logra en parte lo que la naturaleza misma no puede acabar (lograr) y ultimar (...) sólo a través de la mediación del arte, de la cultura, llega la naturaleza a ser lo mejor que puede ser.

Cuando Arregui se refiere a la cultura, aclara que el orden cultural es esencialmente plural y que, por consiguiente, también lo son los

procesos de humanización. “Pertenece a la esencia del hombre –o de los hombres- tener que llegar a ser humano,” incorporar ese orden cultural para simbolizar el mundo en el que nos tocó vivir. Por lo tanto,

... no hay un único modo de ser humano, puesto que cada cultura supone una modalización de la naturaleza, constituye una realización diversa de las posibilidades que ofrece la naturaleza humana. El único modo de alcanzar la verdadera naturaleza del hombre es atender a la diversidad de sus expresiones: la verdadera esencia y naturaleza de lo humano no es algo que pueda encontrarse detrás o por debajo de la diversidad cultural. Sino que la naturaleza humana que es cultura ha se encontrase impregnada en contextos culturales bien precisos.

Pero que el hombre o los hombres se realicen en la cultura y alcancen la plenitud que les es propia no quiere decir que las identidades determinadas por las circunstancias en que hemos nacido nos encierren en prisiones y determinen irremediamente, La concepción teleológica de naturaleza humana es liberadora, porque el hombre a través de su propia actividad sobre sí mismo llega a ser todo lo que puede ser siempre; con referencia a Pascal, nos dice Arregui que:

... la definición de Pascal del hombre como ser que se supera a sí mismo, es justa y exacta. El hombre es siempre más que lo que es porque tiene que hacer algo consigo mismo, porque tiene que hacer algo con lo que es.

Con referencia a Geertz nos dice que:

... no se trata sólo de que no exista el hombre, sino los hombres, y de que éstos sean distintos. Es que todo el decurso biográfico humano es un proceso de individualización creciente (...) la cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno. Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo, y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Y los esquemas culturales no son generales, son específicos...lo que los seres humanos tenemos en común (...) es un quehacer, la tarea de llegar a ser individuos, y es más bien en el curso de esa trayectoria –en el arquetipo de la existencia humana– donde debemos buscar su naturaleza.

#### 4. ¿Cuál es la tarea de la educación multicultural?

Si rescatamos la noción de un multiculturalismo pluralista, y de un pluralismo teleológico, cabe con Arregui destacar que:

... la educación es necesariamente socialización en una tradición cultural. Y con referencia a Naval decir que la educación ha de entenderse como una práctica social realizada de acuerdo con una tradición social y no simplemente como una transacción entre individuos aislados. Una práctica social que es guiada por un modo de ver y hacer proporcionado por una tradición. Que su objetivo no es tanto la autonomía del individuo cuanto ayudarle a convertirse por sí mismo en persona, lo que incluye (...) aprender a ser un agente moral en una comunidad moral compuesta por miembros que también son agentes morales.

Una educación muticultural,

... no es simplemente una instrucción que incluya entre sus materias curriculares disciplinas que versan sobre otras culturas (...) no es simplemente adquirir competencia sobre otras culturas o ser capaces de manejarlas en ellas; es más bien comprenderlas, porque sólo al hacernos cargo de las otras podemos entender la nuestra.

También es “capacitar al alumno para que comprenda su conducta y sus normas como algo culturalmente construido”.

Destacando algunos planteamientos de Naval (1995) diremos que:

... una genuina sociedad educadora significa más que una sociedad con buenas escuelas. Significa entre otras cosas, una sociedad con un sano sentido de lo que es bueno para la comunidad y con una vívida memoria de su propio pasado cultural. Las escuelas pueden contribuir a conformar un sentido de lo que es bueno para la comunidad y a formar una memoria del pasado cultural, pero no pueden hacerlo fuera de todo contexto. Es el modo de vida completo el que educa. El marco social en su conjunto nos educa y crea el contexto en el cual nuestras escuelas operan, haciéndolo posible o por el contrario, socavándolo.

Las relaciones entre la escuela y su contexto son fundamentales para que la educación pueda tener éxito, pero se requiere una clara conciencia, de parte de la escuela, de las finalidades de la educación y, más aún, de su misión. Sin esa conciencia no puede haber orientación posible y una intervención de carácter educativo en la comunidad.

## EDUCACIÓN PARA EL PLURALISMO

Jorge V. Arregui

### 1. Educación natural y tradiciones culturales

Nuestros estados contemporáneos son de hecho multiculturales. Pero la actitud ante el multiculturalismo varía muy considerablemente según se lo considere como un *hecho* o como un valor. En especial, la actitud del estado en la educación resulta muy diferente. Si se juzga que el multiculturalismo es un *hecho* inevitable, o bien se termina hablando del *derecho* a la diferencia, del derecho de los padres a la educación de sus hijos y del deber del estado de respetar las peculiaridades de las diversas culturas de modo que se reconoce a cada comunidad el derecho a establecer su propio sistema educativo, o bien se opta por distinguir tajantemente entre la esfera pública y la privada y se recluye la educación identificada con la instrucción o con el adiestramiento profesional en la primera. El auténtico problema no viene dado por las fuentes de financiación de las escuelas, sino porque, en la medida en que los valores, las tradiciones, etcétera, son específicamente culturales, se intente establecer un sistema educativo que sea neutro respecto de las diferencias de manera que pueda servir como denominador común en la esfera pública pese a todas las diferencias culturales y morales en el numerador. Los contenidos de dicho sistema educativo vendrían dados, por una parte, por la adquisición de destrezas técnicas e intelectuales básicas así como por el aprendizaje de los conocimientos científicos elementales y, por otra, por un aprendizaje de las virtudes públicas imprescindibles para la vida ciudadana en un estado democrático, como la tolerancia o la solidaridad. Dicho de otra forma, en tal concepción, la socialización primaria que correría a cargo de la familia y la comunidad resultaría diferente para los miembros de las diversas culturas mientras que la secundaria sería similar la imparta quien la imparta. El denominador común de los ciudadanos quedaría así garantizado por la universalidad de la razón en su uso teórico –ciencia positiva– y práctico –virtudes públicas–.

Ahora bien, en el fondo, ambas soluciones son la misma y la primera derrota hacia la segunda. Aunque se escinda el sistema educativo en una pluralidad, y se establezcan escuelas liberales, socialistas, judías, musulmanas, católicas, etcétera, y además se combinen con las diversas lenguas, de suerte que se respete exquisitamente el derecho de cada tradición cultural a establecer su propio sistema educativo, en la medida en que lo común a todos los sistemas educativos diversos resulta ser, por una parte, los contenidos de la ciencia positiva y, por otra, las virtudes públicas, la situación resultante es la prevista por la segunda solución: un ámbito público constituido por la ciencia y las virtudes para la democracia, y uno privado determinado por las tradiciones culturales, morales, religiosas, etcétera.

Sin embargo, las dificultades generadas por este modelo son múltiples. Desde la perspectiva de la biografía individual, el ámbito de la verdad y la racionalidad se limita necesariamente a la esfera de lo público e intersubjetivo, cuyo contenido es la ciencia positiva y una moralidad abstracta, mientras que el espacio de lo privado queda ayuno de racionalidad y verdad. En segundo lugar, y como consecuencia, en la medida en que la gente sólo puede proyectar su vida desde puntos de referencia concretos y prerracionales, y usando además una moral concreta y no abstracta, aparece un hiato insalvable entre verdad y vida, o entre existencia y razón, por lo que terminamos por construir sociedades perfectamente racionales para vivir dentro de ellas desde la crasa irracionalidad. En tercer lugar, la sociedad así entendida resulta demasiado abstracta y racionalista, técnica e inhumana, de manera que la gente no puede reconocerse en ella: no llega a crear un entorno en que pueda proyectarse la propia biografía.

El sociólogo podrá advertir que una sociedad así tiene muy poca integración social y que un proceso de socialización del tipo descrito no puede funcionar bien. Por una parte, la integración social no puede correr a cargo de algo tan abstracto como la racionalidad. Ya Aristóteles había indicado que es la comunidad y la participación, el acuerdo en lo provechoso y lo nocivo, lo justo y lo injusto, el bien y el mal lo que funda la familia y la ciudad. Y desde Vico se ha venido manteniendo la existencia de un *sensus communis* como fundamento de la sociedad. “*Sensus communis*” no significa aquí ninguna facultad sensorial individual, sino el conjunto de convicciones comunes a

los miembros de una sociedad, el *topos* común o lugar de encuentro, lo que no debe argumentarse sino que se da por sentado por prestar verosimilitud a la argumentación. Aristóteles acierta al vincular el acuerdo en lo justo y lo injusto al lenguaje, pero el sentir común de una sociedad se asimila mejor a la retórica que a la lógica: no es lo que se demuestra sino aquello mediante lo que se demuestra, previo a la racionalidad argumentativa, y que constituye su humus.

De esta forma, la integración social y el acuerdo en las convicciones básicas fundantes no resulta del ejercicio de la razón; más bien, por el contrario, como el propio Vico explica, lo que resulta del ejercicio de la racionalidad es la discrepancia y la desintegración cultural.<sup>1</sup> Así, aunque la reflexión pueda tematizar y criticar el sentido común,<sup>2</sup> o si cabe incluso mantener que la filosofía nace de la desconfianza en él, no puede sustituirlo: el intento de establecer un pensamiento reflexivo exento de supuestos está condenado al fracaso de antemano. Obviamente, el correlato subjetivo del *sensus communis* social es la socialización primaria mientras que la reflexión y la crítica racional corresponden a la secundaria. Del mismo modo que la discusión racional no puede sustituir al *sensus communis* a la hora de fundar la integración social, el proceso de socialización secundaria no puede reemplazar a la primaria.

La consideración del pluralismo como un mero hecho inevitable parece conducir a un callejón sin salida; pero si se adopta una actitud distinta y se sostiene que el multiculturalismo de nuestras sociedades es en sí mismo un valor, las cosas discurren de diverso modo porque ya no se trata sólo de *tolerar* el hecho ineludible del multiculturalismo de nuestras sociedades, como un mal menor que no hay más remedio que soportar, sino más bien fomentarlo como un bien positivo. Se trata de abandonar el intento de encontrar algo así como un *substrato* común a todas las culturas fijado por una presunta racionalidad metacultural que pueda funcionar como fundamento común de las

<sup>1</sup> Cfr. J. Choza (1990), "Reflexión filosófica y desintegración cultural en la antropología de G. B. Vico", pp. 163-94 en: Id., *La realización del hombre en la cultura* (Madrid, Rialp).

<sup>2</sup> Sobre el sentido común como constructo cultural véase, C. Geertz (1994), *El sentido común como constructo cultural*, pp. 93-116, en: Id., *Conocimiento local* (Barcelona, ICE UAB-Paidós)

diferentes tradiciones culturales, o, para ser más exactos, como campo neutral en que puedan dirimir sus diferencias. Ni hay una naturaleza humana que funcione como *sustrato* común a las diferencias culturales ni cabe, por consiguiente, establecer una educación fundada sobre tal naturaleza uniforme. La idea de una educación natural es tan contradictoria como la de una humanidad natural; y no tanto porque en la educación se transmitan contenidos culturales cuanto porque la educación sólo es posible en el seno de una comunidad cultural y como proceso de inculturación. La idea de un individuo consciente de sí previo al proceso de socialización es un espejismo; característico, por otra parte, de una sociedad y una cultura determinada.

Si puede defenderse que el multiculturalismo es, en sí mismo, un valor, entonces no se trata simplemente de que el estado deba respetarlo creando, por ejemplo, una pluralidad de escuelas correspondientes a cada tradición cultural. No es sólo que el proceso educativo acontezca ineludiblemente en una sociedad política que de hecho es multicultural; es más bien que la educación lo es para el pluralismo. Ahora bien, sostener una postura así requiere, por una parte, justificar que el pluralismo sea un valor y no un hecho, para lo que resulta necesario aclarar, por una parte, tanto las relaciones naturaleza-cultura como si el fundamento del pluralismo viene determinado por la riqueza o por la pobreza del intelecto humano.

## **2. La concepción estratigráfica del ser humano**

El error categorial que funda el dualismo filosófico, –la idea de que, como la vida humana no puede describirse de modo mecánico, consta en realidad de dos series de acciones distintas, una mecánica y otra no-mecánica–, se proyecta sobre toda la antropología y, más en concreto, sobre las relaciones naturaleza-cultura. Si empieza afirmándose que el ser humano se compone de un cuerpo *más* una mente o una autoconciencia, termina por creerse o bien que la naturaleza humana refiere a los mecanismos psicológicos de la mente humana mientras que la cultura alude a sus productos, al espíritu objetivo; o bien, dando otra vuelta de tuerca, se acaba manteniendo que la naturaleza humana denota los elementos biológicos o genéticos mientras que la

cultura refiere a una superestructura emergente mental. En el primer caso, aparece un concepto biologista de naturaleza humana, y en el segundo se consolida un modelo psicologista.

En ambos planteamientos, naturaleza y cultura estarían meramente superpuestas, de modo paralelo a cómo lo estarían la autoconciencia y la corporalidad, o los sistemas simbólicos y las capacidades psicológicas individuales. Las dos perspectivas tienden así a considerar el ser humano bajo lo que Clifford Geertz ha denominado “la concepción estratigráfica de las relaciones entre los factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales de la vida humana. Según esta concepción el hombre es un compuesto en varios ‘niveles’, cada uno de los cuales se superpone a los que están debajo y sustenta a los que están arriba. Cuando uno analiza al hombre quita capa tras capa y cada capa como tal es completa e irreductible en sí misma; al quitarla revela otra capa que está por debajo. Si se quitan las abigarradas formas de la cultura encuentra uno las regularidades funcionales y estructurales de la organización social. Si se quitan éstas, halla uno los factores psicológicos subyacentes las “necesidades básicas” o lo que fuere que les prestan su apoyo y las hacen posibles. Si se quitan los factores encuentra uno los factores biológicos anatómicos, fisiológicos, neurológicos de todo el edificio de la vida humana”.<sup>3</sup> Las ventajas de este modelo son obvias: por una parte, permite establecer la independencia mutua y un cierto orden entre las diversas ciencias que se ocupan de lo humano y, por otra, asegura una cierta autonomía para la ciencia de la cultura.

La concepción estratigráfica rima bien con la clásica distinción kantiana entre lo *natural*, lo que la naturaleza ha hecho del hombre, estudiado por la antropología fisiológica, y lo *cultural*, lo que el hombre ha hecho de sí mismo investigado en la antropología en sentido pragmático.<sup>4</sup> La naturaleza vuelve a aparecer en este planteamiento como lo dado al ser humano de antemano, sea en el plano biológico sea en el psicológico, mientras que la cultura es considerada como lo adquirido

<sup>3</sup>C. Geertz (1988), “El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre”, p. 46, en Id., *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

<sup>4</sup>Cfr. Kant, I. (1991), *Antropología desde el punto de vista pragmático*, prólogo, p. 7, Madrid, Alianza Editorial.

por él a través de su actividad. Ahora bien, si naturaleza y cultura se contraponen de este modo, es fácil pensar que ambas constituyen esferas separadas, autosuficientes y cerradas en sí mismas: parece que hay un orden natural centrado en sí mismo y autónomo al que se superpone otro, igualmente autárquico, que es el cultural. Lo natural o lo dado al ser humano constituiría en su dimensión esencial, constante, inamovible y eterna, es decir, su verdad; mientras que lo cultural y lo adquirido designarían lo no esencial, lo artificioso y lo accidental transitorio. Como lo natural sería lo común y universal, sólo tendrían valor antropológico, sólo nos mostrarían qué es realmente el ser humano, los rasgos universales, con lo que se emprende una búsqueda febril de universales culturales. La patente de autenticidad de lo genuino y naturalmente humano viene dada por el carnet de universalidad: lo específico de una época o cultura, lo singular e irrepetible, no revela al ser humano. Con otras palabras, en esta contraposición entre naturaleza y cultura, la esencia y la naturaleza del ser humano quedarían determinadas por la invariancia de lo que le es dado de antemano, mientras que la sucesión histórica de las culturas y su pluralidad se presentarían como un carnaval en el que la identidad natural del ser humano sólo puede aprehenderse mediante un ejercicio de desenmascaramiento.

Desde Lovejoy, se ha solido llamar a esta interpretación de las relaciones naturaleza-cultura propia de la Ilustración “uniformismo”;<sup>5</sup> y ha sido bien caracterizada por Geertz.

<sup>5</sup> Cfr. Lovejoy A. O. (1948), *Essays in the History of Ideas*, pp. 79-82 (Westport Connecticut Greenwood Press). Sin embargo, esta apreciación general debe matizarse: la Ilustración tiende a mantener una concepción estratigráfica del ser humano, a sostener un concepto “naturalista” de la cultura y a defender una noción uniformitarista de la naturaleza humana, pero hay excepciones. En un reciente trabajo, Carlos Rodríguez-Lluesma ha mostrado cómo Adam Smith se separa notablemente en sus análisis concretos de sus propias premisas metodológicas naturalistas y cómo su tratamiento del espectador imparcial implica un reconocimiento de que la intersubjetividad es constitutiva de la subjetividad. En todo este planteamiento, lo mejor de Smith rompería con una concepción estratigráfica del ser humano y con una noción uniformitarista de la naturaleza humana. Sobre el tema, véase Rodríguez Lluesma, C. (1994) *El humanismo comercial de Adam Smith*, (Pamplona, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra) y también Elosegui, M. (1991), En torno al concepto de simpatía y el espectador imparcial en Adam Smith, o la sociedad como espejo en *Eurídice*, I, pp. 122-48.

La ilustración concebía desde luego al hombre en su unidad con la naturaleza con la cual compartía la general uniformidad de composición que habían descubierto las ciencias naturales bajo la presión de Bacon y la guía de Newton. Según esto, la naturaleza humana está tan regularmente organizada, es tan invariable y tan maravillosamente simple como el universo de Newton. Quizás alguna de sus leyes sean diferentes, pero *hay* leyes; quizá algo de su carácter inmutable quede oscurecido por los aderezos de modas locales, pero la naturaleza humana es inmutable".<sup>6</sup>

Así, como explicó hace ya medio siglo Collingwood, si los historiadores del XVIII reconocen que toda historia verdadera es historia de la humanidad, suponen sin embargo que la naturaleza humana es "algo estático y permanente, un sustrato inalterable del curso de las mudanzas históricas y de todas las actividades del hombre".<sup>7</sup> Pero no deja de ser cruel que la concepción de la naturaleza humana como sustrato inmutable de las diferencias culturales, accidentales y superficiales resulte tan característica de una época concreta de la cultura europea. Higinio Marín ha indicado en este sentido que si el uniformismo universalista resulta ser uno más de los disfraces en el carnaval de las culturas, puede a su vez ser desenmascarado. Tal tarea es de hecho acometida a lo largo de los siglos XIX y XX que han convertido en sospechoso —precisamente por cultural— todo concepto de naturaleza. Desde esta perspectiva, parece claro que la causa del descrédito actual de la noción de naturaleza bien puede atribuirse al uniformismo ilustrado.

### 3. La construcción cultural del uniformismo

Que una tesis sea característica de una época y una cultura determinada no es en sí mismo malo ni le quita un ápice de su verdad. Las ideas pueden ser universalmente verdaderas por muy particular y característico de una cultura determinada que sea su descubrimiento y formulación. El mismo Aristóteles explica que las matemáticas nacieron en Egipto porque había una casta sacerdotal que disfrutaba de

<sup>6</sup> C. Geertz (1988), *El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre*, p. 43.

<sup>7</sup> R. Collingwood (1965), *Idea de la historia*, pp. 87-88, México, FCE.

ocio, pero este origen sociocultural preciso no disminuye en nada su universalidad. Pero la situación ilustrada es distinta: para un pensamiento que ha pretendido autofundarse desde una ausencia de supuestos culturales, descubrir que sus grandes conceptos, la universal y uniforme naturaleza humana, es un producto específico de una época concreta de una sociedad determinada o es un verdadero artificio cultural equivale a un harakiri. Y, sin embargo, de la misma manera que Daniel Innerarity ha recordado que la naturaleza como objeto de contemplación estética es un descubrimiento del clasicismo que culmina sin duda en el XIX,<sup>8</sup> puede argumentarse que la concepción uniformista ilustrada de la naturaleza humana es un producto histórico con claras condiciones culturales de posibilidad. Sin duda, el concepto de naturaleza es tan antiguo como la filosofía presocrática, pero la *physis* griega no es la naturaleza ilustrada.

No sólo el nuevo concepto de naturaleza humana ha de vincularse al desarrollo de la mecánica newtoniana y al surgimiento de la amenaza del relativismo cultural, sino que ha de ligarse también a la consolidación del individualismo moderno, y las correlativas universalización del mercado y autonomización de la esfera económica respecto de las esferas moral y política. Ya Lovejoy dejó claro en este sentido que el conjunto de presuposiciones de la Ilustración, lo que antes se ha denominado con Vico su "*sensus communis*", los lugares comunes que no se argumentan precisamente porque dan fuerza a toda argumentación, constituyen un todo sistemático vinculando el uniformismo, el principio de que la razón es idéntica para todos los hombres, por lo que toda diferencia es síntoma de error, al individualismo racionalista, a la apelación al *consensus gentium*, etcétera.<sup>9</sup> El uniformismo tiene pues condiciones de posibilidad intelectuales, epistemológicas, sociales, económicas y políticas.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Cfr. D. Innerarity (1992), "La naturaleza como invento cultural", en: *Themata* X, pp. 517-532.

<sup>9</sup> Cfr. A. O. Lovejoy (1948), *Essays in the History of Ideas*, pp. 78-89.

<sup>10</sup> Cfr. L. Dumont (1982), *Homo Aequalis*, Madrid, Taurus; Id. (1987), *Ensayos sobre el individualismo*, Madrid, Alianza; N. Elias (1990), *La sociedad de los individuos*, Barcelona, Península; S. Lukes, (1975), *El individualismo*, Barcelona, Península; H. Bejar (1988), *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*, Madrid, Alianza, e Id. (1993), *La cultura del yo*, Madrid, Alianza.

Contemporáneamente a Lovejoy, Willey exploró algunas de esas condiciones intelectuales de posibilidad del surgimiento de la doctrina uniformitarista. Para él, si la noción de verdad, constituye el quicio del pensamiento del diecisiete, la de naturaleza se convierte en el concepto clave del siglo siguiente, ejerciendo una función fundamental en el pensamiento religioso, ético y político.<sup>11</sup> En la medida en que ningún otro concepto jugó un papel tan importante en el esfuerzo por liberar al hombre de sus prejuicios, se toma máxima conciencia de la aceptabilidad y autoridad universal de la naturaleza y de sus leyes. “Las leyes de la naturaleza, escribe Willey, son las leyes de la razón; son siempre y en todos los lugares las mismas, y como los axiomas de las matemáticas sólo necesitan presentarse para que sean reconocidos como justos y rectos por todos los hombres”. El concepto uniforme de naturaleza permitía así cumplir la función hasta entonces ejercida por las tradiciones culturales concretas en el proceso educativo con la ventaja de que tal sustitución aseguraba la concordia, la tolerancia y el progreso entre los hombres.<sup>12</sup>

Clifford Geertz ha vinculado acertadamente el uniformismo al relativismo cultural.<sup>13</sup> Ambas posturas parecen realimentarse mutuamente arrastrando a los sujetos en un movimiento de vaivén: al considerar que la propia tradición cultural no es particular y contingente sino que representa *la* naturaleza humana, el impacto psicológico del conocimiento de los otros se acrecienta. Tras esta experiencia de desencanto, o bien se adopta una actitud relativista –toda cultura es igual de arbitraria, y puesto que no cabe un acceso inmediato a la realidad no filtrado por unos supuestos culturales estamos condenados a vagar entre una pluralidad de particularidades e interpretaciones de lo real igualmente carentes de fundamento– o bien se experimenta la necesidad angustiada de fundar de una vez por todas *la* cultura en el presunto lecho rocoso de una naturaleza humana uniforme y universal. Ya no basta con vivir según un estilo de vida más o menos razonable,

<sup>11</sup> Cfr. B. Willey (1940), *The Eighteenth Century Background*, p. v, Londres, Chatto and Windus.

<sup>12</sup> Cfr. B. Willey, *The Eighteenth Century Background*, pp. 1-2. La cita textual corresponde a esta última página.

<sup>13</sup> Cfr. C. Geertz, (1988), *El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre*, e Id (1984), “Anti-antirelativism”, en: *American Anthropologist*, LXXXVI: 2, pp. 263-78.

se requiere justificarlo absoluta y totalmente, de modo que tal *ethos*, basado en la universalidad de la razón, represente *la* cultura absoluta, *el* desarrollo racional de la vida humana. El fracaso en la fundamentación absoluta de la cultura no hace más que generar un nuevo relativismo, de modo que la cultura europea parece condenada a oscilar indefinidamente entre el uniformismo y el relativismo: o todo o nada.

Pero el constructo cultural ilustrado de una naturaleza uniforme subyacente a todas las diferencias culturales que son consideradas como un mero ropaje externo del que habría que desnudar al hombre para verlo en su genuina realidad tiene también condiciones de posibilidad sociológicas. La idea ilustrada de una naturaleza uniforme común se liga tanto al individualismo como a las nuevas ideologías políticas y económicas, pues, como ha observado acertadamente Dumont, la primacía del punto de vista económico en la modernidad debe estar enraizada en profundas características de la mentalidad moderna. El uniformismo se corresponde con el individualismo por cuanto que éste postula la existencia de un ser consciente de su propia humanidad y dueño de sí antes y al margen de su integración en las diversas culturas. Obviamente, tales "individuos" químicamente puros, tales átomos con los que se construye después la sociedad, son perfectamente iguales entre sí: poseen una misma y uniforme naturaleza humana, que resulta oculta después por las diversas máscaras culturales. Pero debajo de cada máscara, detrás de cada personaje cultural, se esconde una persona siempre esencialmente igual. No se considera que la persona llega existencialmente a serlo sólo a través de sus máscaras, de las personalidades sociales que asume, se cree por el contrario que la persona alcanza conciencia de su individualidad antes de sus interacciones sociales y de todo proceso de socialización, por lo que una vez abstraídos todos los accidentes culturales queda siempre el mismo lecho rocoso de la uniforme naturaleza humana.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> El lugar clásico de la relación entre la persona y sus máscaras o personajes es M. Mauss (1971), "Sobre una categoría del espíritu humano: la noción de persona y la noción del 'yo'", pp. 309-33, en: Id., *Sociología y antropología*, Madrid, Tecnos. Véase también J. Chozza (1993), "Las máscaras del sí mismo", en: *Anuario Filosófico* xxvi: 2, /2 (1993), 375-394.

El estudio del proceso de emancipación de la esfera económica en la modernidad europea permite concluir que el individualismo, la nueva concepción de la política y la moral, el desarrollo y la primacía de la perspectiva económica, el uniformismo y el universalismo se encuentran concatenados. El nuevo concepto individualista de hombre, ese hombre anterior a todo proceso de socialización pero dotado ya de todas las tendencias de las que *naturalmente* fluye el bien común, permitía una nueva concepción de la naturaleza humana como sustrato uniforme precultural que resultaba tan invariable como universalizable. La universalidad y uniformidad de la naturaleza resultan ser así el correlato de la universalidad y uniformidad del mercado, pues en cuanto que productores y consumidores los hombres pueden medirse por un rasero universal y metacultural: su riqueza.

#### 4. La concepción teleológica de la naturaleza humana

El uniformismo no sólo presenta claras condiciones intelectuales, epistemológicas y socioeconómicas de posibilidad: se liga también con el prejuicio lógico empirista según el cual la naturaleza o esencia de algo es simplemente el conjunto de características comunes a todos los casos del género, de manera que bastaría para determinar la esencia con un proceso de abstracción por el que olvidaríamos las características individualizantes atendiendo sólo a las propiedades universales.<sup>15</sup> De este modo, la naturaleza humana es simplemente el repertorio de rasgos que *de hecho* acontece siempre, lo fácticamente común a todos los seres humanos.

Como el abstraccionismo empirista produce uniformismo, abandonar el empirismo como ha hecho lo mejor de la actual filosofía del lenguaje permite romper la identificación entre la naturaleza o la esencia con lo fácticamente común. De hecho, tanto Aristóteles como Tomás de Aquino mantuvieron una concepción de la naturaleza humana

<sup>15</sup> Para una crítica de esta concepción, véase Geach, P. T. (1957), *Mental Acts*, pp. 18-44, Londres, Routledge and Kegan Paul, e Id. (1983), *Abstractionism*, en: Ginet, C. y Shoemaker, S., *Knowledge and the Mind*, Oxford, Oxford University Press. También Kenny, A., *The Metaphysics of Mind* (1989), pp. 134-9, Oxford, Clarendon Press.

muy diferente a la ilustrada, en la que lo natural no es lo común fáctico: para ellos, “naturaleza” tiene un sentido teleológico, por lo que no se identifica en modo alguno con un presunto sustrato común uniforme subyacente a todos los seres humanos sino más bien con lo que estos son cuando alcanzan su plenitud. La naturaleza no es vista como un ingrediente del ser humano, sino como lo que el hombre es al alcanzar su sazón. Por eso, la naturaleza no está al principio sino al final.

Frente a una concepción como la uniformitarista, el concepto aristotélico de naturaleza puede parecer relativista, pues ¿cómo cabe determinar qué es lo mejor o qué es el hombre en su sazón? Parece haber muchas interpretaciones distintas de la plenitud humana que determina su naturaleza. Desde luego, el planteamiento aristotélico no ofrece el lecho rocoso que parece derivarse del uniformismo, entre otras razones porque Aristóteles no utiliza el concepto de naturaleza *contra* el de cultura ni parece haber sentido vértigo ante el relativismo cultural. Y cuando se padece vértigo, sólo se desea un suelo firme sobre el que edificar, que es precisamente lo que ofrece el uniformismo. Ante el vértigo existencial se busca más la certeza que la verdad. Pero el concepto ilustrado de naturaleza, por pétreo que parezca, ni siquiera puede cumplir la función para la que se le invoca, pues un conjunto de hechos, por comunes y universales que sean, no supera el plano de la facticidad y, por tanto, no tiene valor moral. La naturaleza ilustrada será todo lo firme y compacta que se quiera, pero no tiene relevancia ética.

La naturaleza sólo es criterio de actuación moral cuando se la toma teleológicamente, en términos de tendencias, y no de puros hechos;<sup>16</sup> por lo que ofrece pautas de actuación al precio de perder su rotundidad. Pero es de este modo, teleológicamente, como Aristóteles la define en el libro II de la *Física*. Ya en el capítulo primero sostiene que son naturales, o existen por naturaleza, las cosas que poseen en sí mismas, esencial y no accidentalmente, un principio de movimiento y de

<sup>16</sup> Cfr. Spaemann, R. (1991), La naturaleza como instancia de apelación moral, vol. 1, pp. 49-67, en: Alvira, R. (ed.), *El hombre: inmanencia y trascendencia*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Cfr. también del mismo autor (1989), *Lo natural y lo racional*, Madrid, Rialp.

reposo. Pero si lo natural es aquello que tiene en sí el principio de su movimiento, la naturaleza es considerada de un modo no cosista, sino teleológico y dinámico. Lo natural no se identifica con lo meramente dado original, sino que natural es lo que regula desde sí sus operaciones, que por ello pueden calificarse de verdad como propias. Lo natural es lo que posee una operación que le pertenece *de suyo* y, en esa medida, no es tanto lo dado al principio como el fin de la propia dinámica natural. Como pertenece a la propia naturaleza, al *de suyo*, de los seres vivos alcanzar su plenitud por su propia actividad, no tiene sentido alguno distinguir en ellos lo que la naturaleza ha hecho de ellos y lo que ellos han hecho de sí mismos, porque pertenece a su naturaleza que alcancen su fin mediante su propia actividad. La naturaleza de un animal se revela para Aristóteles no en el embrión originario sino en el individuo adulto que está destinado a ser. Él mismo lo sostiene en el mismo lugar con claridad: “lo que potencialmente es carne o hueso no posee todavía su propia naturaleza, mientras que no haya recibido la forma que integra su propia definición es decir, la que empleamos para decir qué es la carne o qué es el hueso, y no existe por naturaleza”. Posteriormente, en el segundo capítulo, afirma rotundamente que “la naturaleza es un fin y una causa final”, especificando que no todo lo que es término merece el nombre de “fin”, sino sólo lo que es óptimo. La naturaleza por tanto en este planteamiento no es en modo alguno lo empíricamente dado al principio como distinto de lo adquirido o un sustrato común: “la naturaleza, afirma, recibida a manera de generación es un camino hacia la naturaleza”.<sup>17</sup>

En la medida en que la naturaleza se define por su fin, y éste es el individuo maduro, incluye lo que el hombre hace consigo mismo, y por tanto, para Aristóteles la naturaleza incluye la cultura o el arte. Ya en el capítulo ocho del mismo libro II explica sin reparo que “en general, el arte perfecciona y acaba en parte lo que la naturaleza misma no puede acabar y ultimar, y, en otra parte, imita a la misma naturaleza”.<sup>18</sup> El arte es, pues, en ocasiones *mimesis* de la naturaleza, pero en

<sup>17</sup> Cfr. Aristóteles, *Física* II, 2.

<sup>18</sup> Aristóteles, *Física*, II, 8.

otras una auténtica *aletheia*, un desvelamiento de lo que algo realmente es, puesto que sólo a través de la mediación del arte, de la cultura, llega la naturaleza a ser lo mejor que puede ser; y es este óptimo que algo puede llegar a ser lo que determina su naturaleza. En la concepción teleológica de naturaleza, ésta no se opone ni al arte, ni a la cultura, ni al trabajo. Gadamer ha podido afirmar que en el planteamiento clásico, por oposición al moderno, aparece una “complementación positiva” entre naturaleza y arte. “Tradicionalmente, continúa, el ‘arte’ que abarca también toda transformación consciente de la naturaleza para su uso humano, se determina como ejercicio complementador y enriquecedor en el marco de los espacios dados y liberados por la naturaleza”.<sup>19</sup> El hombre puede completar la naturaleza precisamente porque ésta es teleológica y apunta a fines. Choza lo expresa con precisión:

... si se entiende *naturaleza* según su valor etimológico como el “brotar que se mantiene”, en el sentido presocrático y también aristotélico, entonces lo propio y adecuado del hombre es que lo que brote de sí mismo, y la manera en que brote, sea en alguna medida lo que él quiera y cómo él quiera, es decir, que lo que espontáneamente emerja desde su interioridad hasta su conciencia, sea a partir de ahí, determinado por su voluntad, en cuanto que voluntad de un organismo viviente que decide sobre sí porque dispone de sí. Y esa disposición de sí es el *artificio*, la cultura.<sup>20</sup>

Hay quizá dos lugares dentro de la obra aristotélica en que el concepto teleológico de naturaleza y, por consiguiente, el modo en que la naturaleza remite a la cultura son especialmente claros. En la *Política*, Aristóteles mantiene tanto que el hombre es por naturaleza *zoon logistikón* como *zoon politikon*.

De aquí, escribe, que toda ciudad-estado existe por naturaleza en la misma medida en que existe naturalmente la primera de las comunidades; la ciudad-estado, en efecto, es el fin de las otras comunidades, y la naturaleza es un fin, ya que aquello que es cada cosa una vez que ha completado su desarrollo decimos que es su naturaleza, de un hombre, por ejemplo, de un caballo, una familia.

<sup>19</sup> Gadamer, H. G. (1977), *Verdad y método*, p. 122, Salamanca, Sígueme.

<sup>20</sup> Choza, J. (1991), *Antropología de la sexualidad*, pp. 145-6, Madrid, Rialp.

Y casi a renglón seguido continúa:

... según esto, pues, es evidente que la ciudad-estado es una cosa natural y que el hombre es por naturaleza un animal político o social; (...) Y la razón por la que el hombre es un animal político en mayor grado que cualquier abeja o cualquier animal gregario es algo evidente. La naturaleza, en efecto, según decimos, no hace nada sin un fin determinado; y el hombre es el único entre los animales que posee el don del lenguaje.<sup>21</sup>

El hombre es, pues, por naturaleza un ser dotado de lenguaje, el único entre los animales capaz de hablar. Pero por natural que sea su capacidad de hablar sólo se actualiza culturalmente, pues sólo se puede hablar en una lengua concreta y determinada, y toda lengua es cultural. Decir que el hombre está por naturaleza dotado de lenguaje, no es afirmar que haya existido una lengua natural que espontáneamente hablaran los seres humanos, que la garganta humana produzca proposiciones como el páncreas segrega bilis, sino que el hombre es el único animal capaz de aprender un lenguaje. Pero la condición de posibilidad de aprender un lenguaje es que haya una lengua que aprender. Pero si no se puede hablar en general, sino sólo en una lengua en particular, entonces la capacidad natural sólo se actualiza en términos culturales: la naturaleza remite de suyo a la cultura. De ninguna manera cabe decir que lo natural es aquí el sustrato común subyacente a todas las lenguas. La aptitud natural para el lenguaje sólo significa que el hombre es el único animal que puede aprender una lengua que le preexiste y que es siempre cultural.

La misma relación aparece en el otro ejemplo. En cuanto que dotado de lenguaje el hombre es por naturaleza un ser político, y la comunidad concreta política que es la polis es natural. Obviamente, que la polis sea natural no significa que sea común o espontánea sino que es el modo óptimo de organización de la comunidad social humana. Además, Higinio Marín ha subrayado recientemente que la tesis aristotélica sobre la naturalidad de la polis y su concepto teleológico de naturaleza implican que Aristóteles considera la cultura como natural. En la medida en que, siguiendo otra definición aristotélica, la natu-

<sup>21</sup> Aristóteles, *Política*, I, 1.

raleza es el término de la generación, o el principio de operaciones suficientemente constituido, entonces la generación no es sólo el proceso biológico embrionario sino que incluye la gestación cultural, pues se requiere ésta para que el ser humano pueda realizar las operaciones específicamente humanas. Si la naturaleza es la esencia en cuanto que principio de operaciones, como las operaciones específicamente humanas exigen el proceso de inculturación, éste queda englobado en la naturaleza hasta el extremo de que la polis aparece según la fuerte pero exacta afirmación de Marín como la causa formal extrínseca del ser vivo que es el hombre en cuanto que humano. El proceso de generación de la naturaleza humana en cuanto que principio suficiente de las operaciones específicamente humanas no es sólo biológico, o psicológico en la acepción griega, no corre por cuenta sólo de la *-psiqué-*, sino que es también y necesariamente sociocultural o, en términos aristotélicos, “político”, pues corre a cargo de la polis. En este sentido, la naturaleza humana es psique y polis.<sup>22</sup>

Hasta tal punto, la naturaleza engloba en Aristóteles el proceso de socialización y la polis es natural que Aristóteles, como el propio Marín se encarga de poner de relieve, carece de toda idea de relatividad cultural. La cultura es tan *natural* que Aristóteles tiende a tematizarla como naturaleza de manera que, lo que para nosotros es *una* cultura y *una* socialización, para él son *la* cultura y *la* socialización, o sea *la* naturaleza específicamente humana. La polis, y su proceso de socialización, la *paideia*, son tan naturales que todas las formas de la comunidad social y todo otro posible proceso de socialización se ordenan a éstos como a su fin natural, de manera que el hombre es para Aristóteles el griego, varón, adulto y libre. Los demás ejemplares de la especie biológica humana son humanos sólo hasta cierto punto y como por participación. Tal es el caso de los bárbaros, los esclavos, las mujeres y los niños. La naturaleza humana no es en absoluto lo

<sup>22</sup> Para toda esta cuestión, véase Marín, H. (1993), *La antropología aristotélica como filosofía de la cultura*, Pamplona, Eunsa. No está de más recordar que la ficción teológica del *status purae naturae* fue postulada para subrayar la gratuidad de la elevación al orden sobrenatural, pero no puede proyectarse al ámbito de las relaciones naturaleza-cultura, pues la palabra “naturaleza” cambia de sentido según se oponga a “gracia” o a “cultura”. La gracia es gratuita, pero la cultura no lo es al ser exigida de suyo por el orden natural.

común, sino lo mejor; el ser humano en su máximo grado de plenitud y desarrollo.

En la medida en que se acepte la versión teleológica de la naturaleza humana en contra del uniformismo ilustrado, puede comprenderse bien que la naturaleza humana remite de suyo al ámbito de la cultura, que el hombre es *por naturaleza* un ser cultural, o incluso que la cultura *desvela*, o puede desvelar, la verdad de la naturaleza.<sup>23</sup> Y precisamente porque la naturaleza no se opone a la cultura sino que remite *de suyo* a ella, cabe encontrar en la primera criterios para los desarrollos culturales; justo porque es teleológica, la naturaleza puede ser criterio moral. La cultura es la verdad de la naturaleza porque si, en el ámbito físico, la naturaleza llega a ser todo lo que puede ser a través del trabajo humano, en el caso del ser humano, sólo a través de su propia actividad el hombre llega a ser todo lo que puede ser. La naturaleza es el óptimo al que el ser humano tiende, y éste sólo puede alcanzarlo mediante su propia conducta: el hombre ha de llegar a ser biográficamente lo que es. Por eso, la definición de Pascal del hombre como el ser que se supera a sí mismo<sup>24</sup> es justa y exacta. El hombre es siempre más que lo que es porque tiene que hacer algo consigo mismo, porque tiene que hacer algo con lo que es. Mediante el trabajo sobre el mundo, el hombre lleva la naturaleza a su plenitud, y sólo a través del trabajo paciente sobre sí puede adquirir la perfección a la que está llamado. Desde este punto de vista, resulta muy engañoso contraponer kantianamente lo que la naturaleza ha hecho del hombre y lo que el hombre ha hecho de sí mismo, porque pertenece a la naturaleza del hombre hacer algo consigo mismo. Es claro que de la misma manera que el trabajo humano puede llevar la naturaleza más allá de sí misma en la dirección indicada por ella o puede traicionarla profundamente, la actividad humana sobre sí mismo puede llevarle a una autotranscendencia o al más radical de los fracasos.

La antropobiología alemana ha subrayado con mucha fuerza en nuestro siglo la referencia de la naturaleza humana al orden cultural.

<sup>23</sup> Esta tesis ha sido defendida por Choza, J. (1988), *Manual de Antropología Filosófica*, especialmente pp. 431-40 y 477-507, Madrid, Rialp.

<sup>24</sup> *Cfr.* Pascal, B. (1960), *Pensées*, n.º 129, vol. 1, pp. 80 y 82, París, Librairie Armand Collin.

Incluso biológicamente hablando, el hombre es inviable al margen de la cultura. El ser humano no es simplemente un animal que posee una cultura: la naturaleza humana, aun considerada de modo biológico, no es una realidad cerrada en sí misma y autosuficiente a la que pudiera superponerse una capa cultural sino que, como ya Shaftesbury mantuvo contra Hobbes, y Hegel frente a Rousseau, la animalidad humana abstraída del orden cultural no es una animalidad regulada en su despliegue por un orden físico-biológico, sino una animalidad anárquica y caótica, es decir, carente de naturaleza. Si la naturaleza es el de suyo de las cosas que determina un modo de obrar, la pura animalidad humana no llega a determinar ninguno, pues la biología humana se caracteriza por su plasticidad. Por eso, Gehlen acierta al subrayar que el correlato de la apertura del hombre al mundo es su esencial falta de especialización biológica.<sup>25</sup> El hombre no tiene propiamente hablando instintos, o pautas estereotipadas y genéticamente hereditarias de comportamiento, porque en su lugar tiene intelecto, cuyo producto es la cultura, de modo que la regulación de su conducta corre fundamentalmente a cargo de sistemas simbólicos extra-somáticos, de pautas culturales de conducta.

## 5. La naturaleza y las culturas

Como las actividades humanas no quedan controladas desde las instancias meramente biológicas, el hombre debe encontrar por sí mismo unas pautas de comportamiento, que se objetivan en los sistemas culturales, de modo que tan “natural” es lo que la naturaleza ha hecho del hombre como su necesidad de hacer algo con ello. El hombre, sintetiza Gehlen, ha de dar una interpretación de su ser y, partiendo de ella, tomar una posición y ejercer una conducta respecto de sí mismo.<sup>26</sup> Suele denominarse “proceso de humanización”, como distinto de “proceso de hominización”, al proceso por el que el hombre se constituye como *humano*, llega a ejercer las operaciones propia-

<sup>25</sup> Cfr. Gehlen, A. (1980), *El hombre*, Salamanca, Sígueme; e Id. (1993), *Antropología filosófica*, Barcelona, Paidós.

<sup>26</sup> Cfr. Gehlen, A. (1980), *El hombre*, pp. 9-10.

mente humanas –la primera de las cuales es el habla–, y alcanza sus características específicas. Aunque ambos interactúan, y en buena medida la corporalidad humana es en sí misma resultado de la cultura,<sup>27</sup> suele afirmarse que el proceso de hominización está regido por leyes biológicas mientras que el proceso de humanización pertenece a la dinámica cultural y está regulado por la cultura misma. Si el hombre tiene que hacer algo consigo mismo, alcanzar una interpretación de su ser y desarrollar una conducta a partir de ella, todo ello sucede en el orden cultural, pues sólo en el sistema cultural aprende el hombre un lenguaje y, a través de él, en la socialización primaria, qué es ser hombre y cómo se comportan los hombres. Certeramente ha podido escribir en este sentido Choza que el hombre se realiza en la cultura, porque la vida específicamente humana, lo que solemos llamar “realización personal”, está regido por un proceso específicamente cultural y requiere una multitud de cosas que no son producto espontáneo de la naturaleza.<sup>28</sup>

Frente a un planteamiento como el aristotélico en el que *la* cultura griega no es considerada *una* más entre las culturas sino como *la* naturaleza, está claro que el orden cultural es esencialmente plural y que, por consiguiente, también lo son los procesos de humanización. El hombre, como el ser de Aristóteles, se dice de muchas maneras, porque pertenece a la esencia del hombre tener que llegar a ser *humano*, y no hay un proceso “natural” de humanización. No hace falta ser foucaultiano para admitir que el *Hombre* es un invento de la Ilustración.<sup>29</sup> Sólo existen *los hombres* que necesariamente pertenecen a razas, culturas, tradiciones y formas de vida diferentes. Del mismo modo que la piel humana no tiene un color en general, sino que es negra, blanca, amarilla, etcétera, y que no cabe hablar en general sino sólo en una lengua particular, no se puede ser hombre en general, sino sólo bosquimano, hopi, yanomano o europeo. El hombre es *por naturaleza* un ser cultural: cada cultura ha de dar una interpretación de qué es

<sup>27</sup> Una buena exposición de este punto puede encontrarse en el capítulo correspondiente del trabajo ya citado de Geertz, C. (1988), *La interpretación de las culturas*.

<sup>28</sup> Cfr. Choza, J. (1990), *La realización del hombre en la cultura*, p. 17.

<sup>29</sup> Cfr. Foucault, M. (1968), *Las palabras y las cosas*, Madrid, Siglo XXI.

ser humano, de cómo se comportan los seres humanos y por cuenta de qué actividades corre alcanzar su plenitud. Si se llama “humanismo” al modelo que cada cultura da de la plenitud humana, del tipo de actividades que considera “más altas”, “más nobles” o “mejores”, o sea de las actividades según las cuales el hombre se realiza en su especificidad, entonces cabe mantener que hay formas epocales del humanismo,<sup>30</sup> que cada cultura en cada momento posee un modelo distinto de qué es lo óptimo para el ser humano y de cómo lo consigue. El arqueólogo Graham Clark lo ha resumido con claridad:

... a diferencia de otros animales, cuyas pautas de conducta vienen determinadas por su pertenencia a una especie, están programadas en su herencia genética y son homogéneas dentro de las poblaciones reproductoras, con sólo pequeñas excepciones locales, los seres humanos acatan por esencia, las costumbres y valores de las sociedades a las cuales pertenecen, unas sociedades que al estar históricamente constituidas son necesariamente únicas. Los hombres no alcanzaron la dignidad humana a través de la participación en una conducta generalizada, ni consiguieron sus máximos logros accediendo al *status* abstracto de seres civilizados. Al contrario, alcanzaron su humanidad en virtud de su participación en culturas específicas y civilizaciones concretas.<sup>31</sup>

No hay una naturaleza uniforme a la que se añadan unos aditamentos culturales: no hay sustrato común. Si se pretenden quitar las capas culturales para averiguar cuál sea la naturaleza humana, al final del despojamiento no queda nada específicamente humano. Ni la noción de naturaleza puede determinarse mediante unos presuntos universales empíricos ni el concepto clásico de ley natural puede comprenderse en términos cuasimecánicos, o “fisiológicos”. La ley natural no es el *logos* de la *physis*, la pura legalidad intrínseca que rige un presunto despliegue “espontáneo” de los fenómenos humanos. Pero esta crítica al uniformismo sólo conduce al relativismo cultural si se mantiene el intento empirista de buscar universales fácticos. La concepción

<sup>30</sup> Cfr. Marin, H. (1990-4), *Las formas epocales del humanismo*. vol. 1: *Humanismo aristocrático*; vol. 2: *Humanismo estamental*; vol 3: *Humanismo pericial*, Pamplona, Cuadernos Empresa y Humanismo.

<sup>31</sup> Clark, G. (1985), *La identidad del hombre vista por un arqueólogo*, pp. 206-7, Buenos Aires, Paidós.

teleológica de la naturaleza humana desemboca más bien en el pluralismo como opuesto tanto al uniformismo como al relativismo cultural: que no haya un único modo de ser humano no implica que todo dé igual. Que no podamos incorporar a una matriz única todos los fenómenos y valores expresados por las diversas culturas, que no exista el común denominador con el que puedan sumarse todos los quebrados culturales, que lo humano sea irremediabilmente plural, no implica relativismo.<sup>32</sup> Hay cosas mejores y peores, acciones buenas y malas, fenómenos culturales que llevan la naturaleza más allá de sí misma en la dirección indicada por ésta, y fenómenos culturales que la traicionan. Abandonar el presunto lecho rocoso del uniformismo no nos condena a naufragar en las marismas del relativismo, pues que las culturas sean plurales no supone necesariamente que sean mónadas comunicables o que no quepa juicio alguno de valor.

Pero no se trata tan sólo de que no exista el Hombre, sino los hombres, y de que estos sean distintos. Es que todo el decurso biográfico humano es un proceso de individualización creciente. Ya la dotación cromosómica inicial es un código individualizador, y el consiguiente despliegue de la corporalidad humana refuerza tal individualidad. Todo el proceso de socialización que es la formación, en su sentido gadameriano, del sujeto es a su vez otra forma de individualización. No somos el individuo que somos sólo por ser el determinado cuerpo vivo que somos. Que la materia sea el primer principio de individuación no significa que sea el único: también nos diferenciamos por nuestra formación. Una vez culminado el proceso de socialización, una vez alcanzada la madurez, comienza un nuevo proceso de individualización que esta vez coincide con el propio proyecto vital en el que el hombre se juega llegar a ser un yo. La tarea existencialista de lograr la propia individualidad a golpe de libertad no se emprende desde el vacío y desde la indeterminación absoluta.<sup>33</sup> Cuando la cultura se concibe, resume Geertz:

<sup>32</sup> Una excelente defensa de esta tesis puede encontrarse en Berlin, I. (1992), *El supuesto relativismo del pensamiento europeo del siglo XVIII*, pp. 85-101, en: Id., *El fuste torcido de la humanidad*, Barcelona, Península. Ver también Putnam, H. (1988), *Razón, verdad e historia*, Madrid, Tecnos, y Bernstein, R. J. (1983), *Beyond objectivism and relativism*, Oxford, Blackwell.

<sup>33</sup> Una exposición más detenida puede verse en Arregui, J. V. y J. Choza (1992), *Filosofía del hombre*, pp. 434-45, Madrid, Rialp.

... como una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta, como una serie de fuentes extrasomáticas de información, la cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno. Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Y los esquemas culturales no son generales sino específicos (...).

Lo que los seres humanos tenemos en común, concluye, no es ni un sustrato uniforme ni unos universales culturales empíricos, es más bien un quehacer, la tarea de llegar a ser individuos, y es más bien en el curso de esa trayectoria —en el arquetipo de la existencia humana— donde debemos buscar su naturaleza.<sup>34</sup>

No hay un modo único de ser *humano*. De la misma forma que la gente es siempre varón o mujer, que la persona humana está modalizada sexualmente, cada cultura supone una modalización de la naturaleza, constituye una realización diversa de las posibilidades que ofrece la naturaleza humana, sin que esta última constituya un sustrato común e inalterable en el que inhieran unas diferencias culturales. El hombre abstracto no existe: lo real son hombres distintos que pertenecen a culturas diversas, y el único modo de alcanzar la verdadera naturaleza del hombre es atender a la diversidad de sus expresiones. La verdadera esencia y naturaleza de lo humano no es algo que pueda encontrarse detrás o por debajo de la diversidad cultural, pues la naturaleza no es, como reiteradamente se ha indicado, un sustrato común. Para decirlo con Gehlen, “si la cultura es natural para el hombre, entonces nunca captaremos su naturaleza tal cual es, sino impregnada de contextos culturales bien precisos”.<sup>35</sup> La verdadera realidad del ser humano ha de buscarse, por tanto, precisamente en su variedad. En el prólogo que en 1911, el mismo año de su muerte, Dilthey escribiera para *El mundo espiritual. Introducción a una filosofía de la vida*, lo expresó con belleza: “yo había crecido con un afán insaciable por encontrar en el mundo histórico la expresión de esta vida nuestra

<sup>34</sup> Cfr. Geertz, C. (1988), El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre, p. 57.

<sup>35</sup> Gehlen, A. (1993), *Antropología filosófica*, p. 98.

en su diversidad multiforme y en su hondura”.<sup>36</sup> Porque, como explica reiteradamente, la hondura de la naturaleza humana sólo puede conocerse atendiendo a la pluralidad de sus expresiones. “Sólo la conciencia histórica puede mostrarnos lo que es el espíritu humano en aquello que ha vivido y producido y sólo esta autoconciencia histórica del espíritu puede permitirnos elaborar poco a poco un pensamiento científico y sistemático acerca del hombre”.<sup>37</sup> “El hombre se conoce sólo en la Historia y no mediante introspección”,<sup>38</sup> puesto que “la totalidad de la naturaleza humana sólo se halla en la historia”. Cuando la autoconciencia se entiende como una reflexión solipsista, se termina por confundir la esencia humana con un producto histórico concreto. Tomar conciencia de sí supone adquirir conciencia de la variedad humana, es decir, de la historia.

¿Cuál es el último fundamento de este pluralismo? Para la visión uniformista racionalista ilustrada las diferencias son siempre sospechosas. Lovejoy lo expresa con claridad: puesto que el uniformismo asume como evidente que la razón es idéntica para todos los hombres, la vida racional no admite diversidad. Es difícil decirlo con más nitidez que como lo hizo Boileau en su *Arte poética* en pleno racionalismo. “La razón en su trayecto no tiene más que un camino”.<sup>39</sup> Las diferencias de opinión o de gusto son, por consiguiente, en sí mismas síntomas de error, mientras que su universalidad es garantía de verdad.

Todo aquello –sentencia Lovejoy– cuya inteligibilidad, verificabilidad o afirmación real se limite a hombres de una época especial, raza, temperamento o condición carece *eo ipso* de verdad y valor o constituyen acontecimientos sin la menor importancia para un hombre razonable.<sup>40</sup>

<sup>36</sup> Dilthey, W. (1944), “El sueño de Dilthey”, en: *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. xviii, México, FCE.

<sup>37</sup> Dilthey, W. (1945), Las tres formas fundamentales de los sistemas en la primera mitad del siglo XIX, p. 217, en: *Teoría de la concepción del mundo*, México, FCE.

<sup>38</sup> Dilthey, W. (1944), *El mundo histórico*, p. 305, México, FCE.

<sup>39</sup> Boileau, *Arte poética*, en: González Pérez, A. (ed.) (1977), *Poéticas*, p. 118, Madrid, Ed. Nacional. La edición original corresponde a 1674.

<sup>40</sup> Lovejoy, A. O. (1948), *Essays in the History of Ideas*, p. 80.

El fundamento del pluralismo sería, pues, en este planteamiento, negativo: sólo porque el hombre no es cabalmente racional, o porque su conocimiento es siempre imperfecto cabe un espacio para el pluralismo cultural. Si el conocimiento fuera perfecto, si el hombre fuera capaz de conocer la realidad y conocerse a sí mismo en un simple golpe de vista, no cabría lugar alguno para el pluralismo. Si la existencia humana no se diera distendida en el tiempo, si el hombre se poseyera a sí mismo en un instante pudiendo recoger en un solo acto de reflexión todas sus posibilidades, no habría lugar para la dispersión temporal ni para la multiplicidad de facetas o expresiones. La verdad sería, más que una, unívoca, y todo sería lo que es con precisión redondita y aérea, como dijo Pessoa de las pompas de jabón. Todo cuadraría perfectamente, la verdad sería parmenídea, maciza y redonda: mazacótica. La subjetividad humana tendría a su vez una única expresión en la que sería recogida perfectamente. El pluralismo, por hecho inevitable que sea, nacería en esta perspectiva de una carencia o de una pobreza elemental, de una limitación constitutiva.

Sin embargo, el sueño de una expresión cultural última de la subjetividad humana termina por revelarse más como una pesadilla que como un espejismo. Como el hombre es un ser histórico, como es intrínsecamente temporal, la noción de una cultura o un espíritu absoluto carece de sentido. Si el hombre fuera un espíritu cuyo vehículo en el mundo fuera la corporalidad, quizá pudiera soñarse con una expresión temporal perfecta y completa de su esencia espiritual; pero el hombre no es un espíritu en el mundo, sino un determinado tipo de animal cuyo acto primero —que Aristóteles llama “alma”— es espiritual. El hombre no es todo lo que puede ser a la vez, sino que ha de ir viviendo, es decir ha de ir realizando progresivamente sus posibilidades, por lo que no cabe *la* expresión cultural, *la* objetivación de su espíritu subjetivo. La noción de una cultura o de una época histórica absoluta es, como Dilthey se esfuerza en mostrar contra Hegel, intrínsecamente contradictoria. El hombre es un ser histórico no tanto porque tenga pasado cuanto porque todavía tiene futuro. El espíritu objetivo que es la cultura es, como la propia existencia humana, un constitutivo *todavía no*.

Ni los animales ni los seres espirituales poseen cultura. La subjetividad animal y la angélica —si la hay— no se expresan en el ámbito

cultural: sólo el hombre constituye su subjetividad mediante el proceso inacabable de sus objetivaciones culturales. Pero la pluralidad de estas procede de una abundancia constitutiva. No es que el intelecto humano sea pobre; es, más bien, que tanto él como la realidad son ricos. En el conocimiento animal no cabe la pluralidad de perspectivas posibles características del intelecto humano porque se agota en lo sabido, no sabe de sí en cuanto que conocedor de la realidad, no puede tomar distancia respecto de su propio conocimiento. La riqueza, en cambio, del conocimiento humano aparece como conciencia de la propia finitud, de que es sólo un punto de vista. El animal sabe acerca del mundo, pero no acerca de su propio saber, por lo que no puede comparar lo sabido con lo real. Su saber no es reflexivo: aunque es consciente de lo real, no es consciente de su propia conciencia. El hombre, precisamente porque sabe que sabe, adquiere conciencia de que lo sabido no agota lo real, de que caben siempre nuevas manifestaciones de lo real que no encajen con lo ya aprendido, de que lo real puede siempre *desconcertar*. Por eso, la sabiduría humana, la característica del hombre *experto en humanidad*, se consume como un saber siempre abierto a nuevas experiencias.<sup>41</sup>

Por todo eso escribe Dilthey que “sólo la historia nos dice lo que el hombre es”<sup>42</sup> y que “la última palabra de la visión histórica del mundo es la finitud de toda manifestación histórica”.<sup>43</sup> Pero su última palabra no es el relativismo, como a veces se dice erróneamente, sino la soberanía, la independencia y la libertad del espíritu humano frente a todas y cada una de sus manifestaciones. La riqueza de la naturaleza humana es tal que requiere una pluralidad para expresarse: no caben los uniformismos. El pluralismo cultural es, por tanto, expresión de sobreabundancia, no de indigencia.

<sup>41</sup> Cfr. Gadamer, H. G. (1977), *Verdad y método*, pp. 421-39.

<sup>42</sup> Dilthey, W. (1978), *Teoría de las concepciones del mundo*, p. 218. La importancia antropológica de estas tesis de Dilthey puede encontrarse desglosada en los trabajos de Arregui, J. V. (1988 a) *Comprensión histórica y autoconciencia en Dilthey*, en: *Themata* V, pp. 181-97, e Id. (1988 b) *Metafísica del yo y hermenéutica diltheyana de la vida*, en: *Anuario Filosófico* xxi:1, pp. 97-119.

<sup>43</sup> Dilthey, W. (1944), *El sueño de Dilthey*, p. xvii.

## MULTICULTURALIDAD ¿OPORTUNIDAD O AMENAZA? DOS FORMAS DE CONCEBIRLA: LA EUROPEA Y LA MEXICANA

Ismael Núñez

Este trabajo intenta discutir la idea de que el proyecto de la Unión Europea es un programa multicultural dirigido a conseguir su barroco, mientras que en México el barroco constituye su propia naturaleza. Que hay una similitud entre el actual proyecto Europeo y el mundo novohispano en tanto que la multiculturalidad es concebida como un bien en sí mismo; y que en México, por lo menos desde el siglo XIX, la multiculturalidad ha pasado a ser concebida sólo como un hecho.\*

### 1. Europa, la multiculturalidad como proyecto

Para muchos europeos, el proyecto de unidad está planteando el agudo problema de la convivencia en sociedades y estados multiculturales. En efecto, dice Jorge V. ArreguÍ que a Europa se la puede ver como “sociedades y Estados multiculturales ... que albergan *tradiciones culturales diferentes*”.<sup>1</sup>

Si ya antes tuvieron que lidiar dentro de sus estados con el multiculturalismo ahora se les impone el reto de hacerlo a nivel continental. Dice ArreguÍ que hay una crisis del “ideal de nación-estado”, hasta el punto de que muchos estados trastocan su nacionalismo en europeísmo.<sup>2</sup>

\* La aspiración de este trabajo sólo consiste en sistematizar algunas inquietudes que ha provocado el diálogo entre un economista y las lecturas sobre lo barroco, especialmente *Filosofía, Neobarroco y Multiculturalismo*, de Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot, Itaca, México, 1999.

<sup>1</sup> Jorge, V. ArreguÍ, “El valor de la multiculturalidad en Educación”, en: *V Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Universidad de Colima, 2000. Todas las citas de este autor provienen de esta fuente.

<sup>2</sup> El estilo europeo de hablar de estados y no de naciones tal vez se deba a que el nacionalismo europeo casi siempre ha devenido en catástrofes regionales, cuando no mundiales. Por otra parte, la crisis del estado-nación es una de esas ideas magnificadas, que a fuerza de repetirlas producen el efecto de lo que anuncian. Es sabido que en México ganó adeptos en los círculos de gobierno al punto de que precipitaron la reducción de las obligaciones estatales a niveles críticos.

Permítasenos hacer una nota sobre el asunto de la crisis de los estados-nación. Me parece que la idea de la crisis de los estados-nacionales esgrimida por Europa (y exportada a todo el mundo) es una idea que les funciona bien, precisamente para apalancar la formación de un nuevo estado-nación, el europeo. En efecto, la construcción del nuevo estado-nación europeo requiere paradójicamente de la “crisis de los estados nacionales”. El europeísmo a los ojos del resto del planeta se configura como un nuevo nacionalismo, ampliado si se quiere, pero nacionalismo al fin. ¿Acaso los africanos, los asiáticos y los latinoamericanos no tenemos que firmar acuerdos comerciales y jurídicos con “la Europa unificada”; acaso no necesitaremos visa europea y próximamente tendremos que usar una sola moneda para caminar por Italia, España, Alemania, etcétera?

Volvamos al proyecto multicultural europeo. Éste requiere, por una parte, cortar de modo paulatino pero persistente trozos de las soberanías y funciones tradicionales de los estados nacionales particulares, por otra, necesita ir dando al ciudadano ya no la formación y las libertades encuadradas por cada estado-nación particular sino las nuevas formaciones y libertades propias del nuevo espacio europeo ampliado (se trata de la formación de ciudadanos europeos).

El proyecto de unidad europea implica la conjunción de estados nación distintos, de tradiciones culturales diversas, por ello *les es útil aceptar como premisa la existencia de la multiculturalidad como un hecho para luego poder imponerse el reto de encontrar el mejor proyecto de pluralismo cultural*. El proyecto no está exento de problemas, en palabras de Arreguí “el pluralismo cultural plantea también problemas filosóficos de envergadura”.

Entre los problemas filosóficos que Arreguí señala, destacamos el siguiente:

¿La existencia de una pluralidad irreductible de tradiciones culturales es un mero hecho, por inevitable que resulte, o es en sí misma un bien?

Resumiendo, la construcción de la unidad europea significa la conformación de un nuevo espacio multicultural en el que los problemas asociados a la convivencia entre tradiciones culturales diferentes son

puestos en la discusión europea con el fin de crear una unidad pluricultural.<sup>3</sup>

## 2. Los elementos del proyecto multicultural europeo

Veamos algunos elementos implicados en el proyecto multicultural europeo. Esto nos ayudará a caracterizar a tal proyecto como “la barroquización planeada de Europa” y a apuntar después algunas diferencias con el barroco mexicano.

### *Multiculturalidad*

En el proyecto de construcción de la unidad europea no cabe más la intención de hacer valer la supuesta primacía de alguna tradición cultural específica alemana, inglesa, catalana, etcétera. En la *aún incierta identidad europea en construcción, a cualquier tradición europea específica le es útil aceptar la existencia de un mundo multicultural. Ello se debe a que posibilita legítimamente* para unos y para otros mantener y hasta reforzar sus identidades y tradiciones culturales. La aceptación de la **multiculturalidad** es el tónico necesario para reforzar una identidad cultural específica en medio de la incertidumbre que irremediamente surge en la construcción de la nueva identidad europea. Este nivel lo podríamos denominar como “nocional del mundo cultural”. Se acepta la noción de que una tradición cultural tiene un valor en sí misma, pero que a la vez mantiene una imagen relativa del mundo.

### *Pluriculturalismo*

De ahí, de la aceptación de la multiculturalidad, tienen que pasar a otro nivel, el del reconocimiento del *pluriculturalismo*. El proyecto de la unidad europea necesita limar aquellos agudos filos de las tradiciones culturales específicas que podrían oponerse. Podríamos decir que es el nivel de la “dialoguicidad”, que consiste en:

<sup>3</sup> Estos problemas han sido objeto de atención en Europa en épocas anteriores, pero se centran más en el estudio de tradiciones culturales colonizadas. A Latinoamérica estas preocupaciones le han sido consustanciales desde su formación como estados y como naciones.

- A) la aceptación para convivir con tradiciones o rasgos culturales diferentes a los propios, pero también,
- B) la aceptación de conformar una paradójica “*unidad cultural diversa*”. Como diversa a los ojos de las distintas tradiciones culturales europeas; como unidad para los ojos del resto del planeta.

El pluriculturalismo viene a ser el tónico que atenúa la cerrazón propia de las tradiciones culturales. Este nivel de la dialoguicidad permite los consensos y las aceptaciones para involucrarse en el proyecto de tal unidad cultural diversa.

### *Interculturalismo*

La incierta identidad europea en construcción es distinta a la que prevaleció hasta ahora. Antes la identidad europea funcionó delimitando con precisión las coordenadas de cada tradición cultural, los otros eran “los distintos”, con quienes se podría llegar cuando mucho a ser socios o vecinos a los que sin remedio habría que tolerar. Podríamos decir que prevaleció la noción de multiculturalidad reforzadora de las tradiciones culturales específicas; y que también prevaleció el pluriculturalismo en su sentido (A), es decir, en aceptar la existencia de otras tradiciones culturales. Pero desde luego no prevaleció el pluriculturalismo en su segundo sentido (B), el de aceptar y alentar la formación de una única unidad cultural diversa.<sup>4</sup> Se puede decir que las identidades y tradiciones culturales europeas convivieron hasta ahora más con tensión, rivalidad y hasta desinterés entre sí.

Hoy, en cambio, la identidad europea en construcción asume el pluriculturalismo en sus dos sentidos, aceptando a otras tradiciones o rasgos culturales (eso sí, muy europeos, nadie invita por ejemplo a Turquía) y aceptando el proyecto de una unidad cultural diversa. Pero el proyecto europeo no sólo necesita llegar al primer nivel de una noción multicultural del mundo, es decir la aceptación de la multiculturalidad reforzadora de las identidades culturales; y tam-

<sup>4</sup> Al proyecto comunista homogeneizante en lo político y en lo económico del siglo XIX y XX poco o nada le preocupó el diálogo de las manifestaciones culturales específicas, así que en este contexto de preocupaciones poco tiene que ver.

poco le basta arribar al segundo nivel del deseo “dialogal” del pluriculturalismo atenuador de la cerrazón cultural. Necesita de un tercer nivel, el “comunicacional”, que precisamente encuentra en el *interculturalismo*.

En efecto, los europeos necesitan llevar las especificidades culturales al terreno de la comunicación y de la construcción de sentidos culturales nuevos, esto es, al plano en el que las tradiciones culturales específicas colaboren construyendo la unidad cultural diversa. Y no hay otra manera de hacerlo que reconociendo que el multiculturalismo es en sí mismo un bien.

Arregui señala que “si se adopta una actitud distinta y se sostiene que el multiculturalismo de nuestras sociedades es en sí mismo un bien, las cosas discurren de diverso modo porque ya no se trata sólo de tolerar el hecho ineludible del multiculturalismo de nuestras sociedades, como un mal menor que no hay más remedio que soportar, sino de reconocerlo como un bien positivo” (p. 9).

En este nivel comunicacional del interculturalismo ya no se trata de sólo aceptar o tolerar resignada o pasivamente, sino de actuar proactivamente en la construcción de nuevas identidades. Se trata de activar el interculturalismo, esto significará que las tradiciones culturales serán modificadas (enriquecidas) por la incentivada interacción mutua que intenta alcanzar un horizonte más común.

Resumen. El proyecto pluricultural de conformar una unidad cultural diversa es planeado. Parte de la premisa de que el mundo es multicultural de hecho y acepta la posibilidad del diálogo pluricultural del que surge el deseo de formar una nueva unidad cultural diversa. Estos elementos permiten una nueva asunción: que la multiculturalidad es un bien en sí mismo, por lo tanto, el enriquecimiento cultural espolea los impulsos comunicacionales interculturales prácticos.

### **3. México: un país multicultural de hecho**

Contrariamente al proyecto en curso de una nueva identidad cultural en la unidad europea, la mexicanidad no fue el resultado de un proyecto originalmente planeado.

La conquista española intentó en sus inicios delinear y conformar al menos dos tradiciones culturales que, en convivencia, estuvieran lo

suficientemente separadas. La república de los españoles haciéndose cargo de la cosa pública, sirviendo de correa de transmisión hacia la Corona peninsular, y la república de los indios, a quienes se permitió continuar gran cantidad de sus valores culturales.

A diferencia de otras experiencias de conquista, en México muchas formas de organización indiana pervivieron gracias a que una vez dominadas resultaron muy funcionales para los propósitos de extracción de las riquezas que iban a España.

Los tres siglos que van desde 1521 a 1810 constituyeron el dilatado lapso en el que convivieron, con roces y hasta con violencia, la tradición cultural española y las de los distintos grupos americanos. La diversidad cultural era considerada como algo bueno para el estatus quo de la dominación. En efecto, en una sociedad caracterizada por la dominación era posible aceptar y hasta alentar la convivencia de las tradiciones culturales diversas, siempre que tal convivencia apoyara las diferencias estamentarias (que en el caso mexicano también eran raciales). Así, en la Nueva España resultó funcionalmente beneficiosa la sobrevivencia de las tradiciones culturales originarias.

Por ello, la Nueva España se esforzaba en organizar todos los órdenes de la vida pública en un proyecto de unidad política y económica, pero sin ningún interés por promover una unidad cultural homogénea y mucho menos una culturalmente diversa (en planos de equidad).

La aceptación de la multiculturalidad y el reconocimiento de lo pluriétnico no tenía que ver con un asunto teleológico, sino que se la tomaba como un hecho existente al cual había que instrumentalizarlo para el beneficio principal de una tradición cultural.

Pero la historia no termina de manera tan sumaria, en la dominación o en la lucha permanente de las tradiciones culturales. Los multiplicados vasos comunicantes que con el tiempo construyeron las distintas tradiciones culturales fueron conformando a nuevos individuos que terminaron por reconocerse entre sí y como parte un sistema de tradiciones culturales más amplio. Las tradiciones culturales individuales se reconocieron, aunque parcialmente, en las otras; asimilaron visiones del mundo y con el tiempo evolucionaron de manera que no habían percibido. Que en el siglo XVII una niña indígena consigne en una pintura y texto en madera, en un exvoto a la virgen, su

petición para aliviar a su madre prometiéndole “vestirse de la Nueva España” en la próxima fiesta del pueblo es el resultado de un proceso intercultural.

La prolongada y cotidiana convivencia del mosaico de tradiciones culturales no sólo asume la forma de tolerancia pluricultural. Cada tradición cultural se conforma como un sistema abierto, capaz de exportar bienes, formas, sentidos y significados hacia las demás, pero también capaz de aceptar en su seno los de otras. El resultado ha sido la pervivencia de tradiciones culturales abiertas al diálogo pluricultural y al ejercicio comunicacional propio de los procesos interculturales. En otras palabras, los orígenes multiculturales mexicanos provocaron un proceso de aprendizaje intercultural cuyo resultado fue que la multiculturalidad fuera también percibida como un valor, como un bien y no sólo como un hecho.

Tal vez la mejor manera de caracterizar este proceso y este resultado cultural mexicano sea calificarlo como “barroco”. La aceptación de la existencia de un mundo multicultural, el diálogo que permitió la aceptación de la pluriculturalidad y la consideración de esto como algo bueno produjo un mundo barroco. La integración de las tradiciones se pudo lograr gracias a su fuerza cultural intrínseca, que permitió la asimilación, la absorción y el aprendizaje mutuo de otros rasgos culturales.

La existencia de tradiciones culturales diversas, por un lado, y la aceptación del pluriculturalismo, en el sentido de aceptar la convivencia tolerante, por otro, hicieron que durante los tres siglos de la colonia germinara, se conformara y se proyectara la idea compartida de consolidar una nueva unidad cultural, a saber, la mexicana.<sup>5</sup>

Partiendo de la premisa de vivir en un mundo multicultural y de asumir la convivencia pluricultural “pasiva” se pasa al deseo y al proyecto de consolidar una nueva unidad cultural. Los elementos de cohesión estaban dados precisamente por la maduración de la cultura barroca.

<sup>5</sup> Contradictoriamente, el gran deseo y entusiasmo por formar esa nueva unidad cultural llega al extremo de negar la existencia oficial de los indios y considerar la existencia de mexicanos como la única válida, alegaba el doctor José María Luis Mora.

El siglo XIX retomó el legado barroco que habían dejado los pasados, pero parece haber un extravío a la hora de organizarlo y de proyectarlo hacia el futuro. El mundo también había cambiado y el sentido común hacia mediados de ese siglo le indicaba al presidente Juárez que era necesario redimir a las tradiciones culturales indígenas de su atraso asimilándolas al proceso civilizatorio moderno. Muchos grupos sociales de tradición cultural añeja deciden defenderse de “esa salvación” alejándose y encapsulándose. La búsqueda de la modernidad, de poner al país en sintonía con la modernidad, ha sido la regla hasta ahora.

La redención vasconcelista de las tradiciones culturales indígenas (y de todo el país en general) es en realidad la negación de la multiculturalidad como un bien. Una cosa es considerar la gran capacidad de asimilación cultural que en sí mismo contiene el barroco y otra es encaminar esa capacidad para negarlo y “subirlo por su bien” al tren civilizatorio marcado por occidente, que es considerado superior.

La educación indígena, por mucho tiempo, asumió como su tarea brindar educación para personas en estado de atraso, cuando no una educación compensatoria para reducir la brecha entre tradiciones culturales respecto a otra. La realidad ha terminado, como siempre, por imponerse, y la multiculturalidad ahí sigue. Sin embargo, las acciones educativas hasta ahora no parecen asumir la multiculturalidad como un bien sino sólo como un hecho.

Nuestra herencia multicultural, pluralista y pluriétnica, es decir lo barroco, ha sido negada desde dos extremos: uno, como ya apuntamos, por el deseo civilizatorio de homogeneizar al país en la modernidad, negando precisamente nuestra naturaleza multicultural; dos, desde la “reificación” de una tradición cultural considerada en términos absolutos como mejor, a veces la española, otras la mestiza, y otras más la indígena.

La naturaleza multicultural y pluralista de México ha persistido a lo largo del tiempo, esto es un hecho. Sin embargo, no hemos asumido que la multiculturalidad es además un valor, un bien en sí mismo. Una de las consecuencias más dramáticas de esta omisión ha sido la incapacidad para proyectar y construir una unidad culturalmente diversa. Hemos dado la espalda a las capacidades y habilidades que nos ofrece nuestro ser Barroco.

En efecto, nuestra capacidad de ser una sociedad abierta a otras tradiciones culturales, nuestras habilidades para asimilar e integrar rasgos de otras tradiciones culturales, nuestra capacidad de gozar la pluralidad étnica y cultural y nuestra facilidad de diálogo intercultural han quedado sólo como la aceptación de un hecho. Somos una unidad cultural diversa, de hecho, pero no la reconocemos como un bien; por eso intentamos, a lo largo de nuestra historia, unas veces la homogeneización de las tradiciones culturales, y otras su confrontación o aniquilación como salida a la inequidad.

Si la multiculturalidad se acepta sólo como un hecho, entonces la diversidad cultural no puede ser considerada como un valor, como algo que nos enriquece. Si no nos significa un valor, nuestra pluralidad cultural siempre chocará con cualquier proyecto de integración de la diversidad. Puesto de otro modo, cualquier proyecto que no vea a nuestra diversidad cultural como algo valioso estará alentando en las tradiciones culturales mexicanas las fuerzas hacia la separación.

#### **4. ¿Cómo reconocer la multiculturalidad, la pluralidad y la interculturalidad en una propuesta de educación que recupere nuestro ser barroco**

Las conciencias de finales del siglo XX e inicios del XXI han venido a reconocer que la multiculturalidad no solamente es un hecho sino que puede llegar a convertirse en un proyecto enriquecedor y beneficioso en todos los órdenes. Uno de los proyectos que mejor ilustra esto es el de la unidad europea. Pero el pluralismo cultural no sólo hace su aparición en forma de proyecto consensuado, sino también de reclamo para buscar su sitio, como en el movimiento zapatista.

Estas dos maneras de expresión de la pluralidad cultural nos llevan a preguntar por qué en aquel caso aparece como proyecto de futuro y en el nuestro como conflicto.

Tanto el espacio europeo como el mexicano están conformados por diversas tradiciones culturales. Sin embargo, la diferencia estriba en que, mientras en México hemos asumido la multiculturalidad sólo como un hecho, en Europa lo han llegado a considerar, además, un bien en sí mismo.

Considerar a la multiculturalidad sólo como un hecho apenas nos eleva al primer nivel de reconocernos como una sociedad pluricultural en la que: 1) o es necesario homogeneizar la diversidad en una sola tradición cultural, o bien 2) es necesario alentar la preeminencia de una sola tradición cultural. Como consecuencia, los proyectos de país, de estado o de nación que se generan sólo pueden ser del tipo de aquellos que nieguen nuestra raíz fundacional pluriétnica y multicultural.

En el caso mexicano existe una omisión en nuestra noción de la multiculturalidad, a saber, que no la hemos considerado como algo bueno, como un bien en sí mismo. Esto nos ha llevado a proyectos en los que nuestra herencia multicultural, pluralista y pluriétnica, es decir barroca, es negada.

Existe, de hecho, una pluralidad cultural, pero si no la concebimos como un bien que nos enriquece se convierte en un obstáculo, y no sólo para un proyecto de integración de la diversidad cultural, sino para cualquier proyecto de país. Pasar por alto que la multiculturalidad es un bien nos ha incapacitado para proyectar y construir una mejor unidad culturalmente diversa. Hemos vivido en una sociedad multicultural, abierta a la exportación, pero también a la asimilación de rasgos culturales, hemos desarrollado una gran capacidad de diálogo intercultural que se manifiesta en nuestra cotidianidad, sin embargo, a ese legado y modo de ser barroco le hemos dado la espalda.

Mientras que Europa proyecta la formación de una unidad cultural diversa y empieza a desarrollar un modo de ser barroco, México sigue enfrascado en crear una unidad cultural no diversa, haciendo caso omiso de las competencias que le proporciona su propio ser barroco.

Formar ciudadanos en la diversidad es una tarea nacional; sin embargo, el espacio escolar es privilegiado, sobre todo en los primeros niveles, que es en donde se forman los supuestos más generales de una cultura. Es allí donde se informa, sin entrar en los siempre discutibles criterios de verdad, sobre los valores que una sociedad considera como buenos, es allí donde se hacen compartidos los sentidos comunes de una tradición cultural particular y donde se conocen y reconocen los de otras tradiciones.

Es en los primeros ciclos en donde los padres y la sociedad quieren que los niños aprendan y se habiliten para ser capaces de integrarse

al mundo, pero en primer lugar al mundo cultural al que pertenecen. La escuela es un espacio privilegiado para informar sobre las preocupaciones que su sociedad tiene y donde se ensayan soluciones animando la creatividad.

Es la escuela un lugar que hace que sea natural sentir a quienes son de una tradición cultural distinta como parte del sistema cultural propio, de la unidad cultural diversa que somos en este país.

En la práctica educativa cotidiana la escuela realiza muchas de estas actividades e informa sobre el mundo más próximo a los niños y de su mundo cultural ampliado. Planes de estudio, clases y libros lo constatan. Esto es así porque nuestra propia realidad pluricultural lo exige. Lo que falta y está ausente es reflexionar sobre el valor de nuestra multiculturalidad; en qué y de qué manera nos enriquece pertenecer a un sistema cultural diverso y más amplio; en suma, falta en la escuela adoptar la noción de que la multiculturalidad es un valor en sí mismo. No se trata sólo de informar sino de hacer vívido y consustancial en el proceso educativo lo que de hecho somos, un ensamble barroco mexicano.

De no hacerlo, estaremos desperdiciando muchas capacidades y habilidades de las que estamos dotados por nuestro ser multicultural, nos quedaremos sin lanzar hacia el futuro nuestro barroco mexicano, nuestro proyecto pluricultural; y veremos que otros, como los europeos, avanzan en todos los campos más rápidamente gracias a la conducción de su propio proyecto planeado de barroquización.

## **LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA BARROCA: UN CAMINO PARA LA FUNDAMENTACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS DESDE EL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO**

Sofía Tayka Morales Vera

### **I. La circunstancia posmoderna**

En medio de la complejidad posmoderna, es obvio que, junto a la multiplicación de todo tipo de tecnologías y conocimientos, prevalecen y se profundizan las diferencias entre ricos y pobres, entre sabios e ignorantes.

Las instituciones humanas no tienen suficiente capacidad de respuesta frente a los problemas generados por la injusta repartición del mundo, el poder y la riqueza. Peor aún, el exterminio, la explotación despiadada, el envilecimiento, el abandono, el hambre, la tortura, el narcotráfico, las adicciones, son problemas que se agravan cada día. Ni el conocimiento científico y tecnológico, ni la jurisprudencia, ni los sistemas judiciales, ni los modelos económicos, ni los sistemas educativos, ni los gobiernos han resuelto estos problemas.

La ciencia y la tecnología no pueden controlar el desastre ecológico, pero cotidianamente producen nuevos objetos contaminantes; carecen de recursos para definir lo universalmente humano y, no obstante, se avanza en el proyecto del genoma humano.

La cultura posmoderna es suficientemente sensible a estas cuestiones como para incluirlas en las discusiones de los problemas actuales más importantes, pero sólo reacciona a las contingencias cotidianas. En este contexto, el tratamiento del tema de los derechos humanos es frecuente, pero consiste en opiniones, recomendaciones o comentarios acerca de las cifras de violaciones conocidas.

Los derechos humanos han sido tergiversados por aquellos que los violan, los han transformado en un discurso que presenta a estos derechos como problemas ajenos, que afectan sólo a algunos individuos y a determinadas minorías. A fuerza de repetirse, este discurso ha contri-

buido a que grandes grupos de la sociedad latinoamericana vean los problemas de derechos humanos como una simple preocupación por cuestiones que no les incumben.

En este proceso los derechos humanos quedan reducidos a reacciones inconsistentes, a estados de cosas que permanecen, favoreciendo la violación de estos derechos. No se reflexiona sobre el sentido y trascendencia que implica la defensa de los derechos humanos. Se avanza poco o casi nada hacia una fundamentación que los rescate de convertirse en una moda.

Existen marcos jurídicos nacionales e internacionales que los consagran; también existen instrumentos para protegerlos incluso en Estados de excepción o inconstitucionalidad; los países latinoamericanos, como Estados parte de los instrumentos internacionales, asumieron un compromiso como promotores y defensores de estos derechos.

Pero el contexto jurídico es insuficiente para que podamos comprender las fuerzas que concurren en los ámbitos de las violaciones. Hay una carencia esencial que subyace a lo jurídico.

En cuanto a la economía, hay promesas de cambio en muchos ámbitos. En el mundo occidental se espera, todavía, que el desarrollo tecnológico sea el vehículo de la capacidad humana para transformar, disfrutar y mejorar la calidad de vida a través del tiempo. Sin embargo, dentro del esquema actual, la conjugación de las estrategias de desarrollo tecnológico con las estrategias económicas de la globalización reduce los salarios y aumenta el desempleo.

América Latina se enfrenta desfavorablemente a la globalización. Y no pudiendo realizar las profundas modificaciones que demanda el proceso, lanza a los hombres a un escenario de competencia, en donde se ven impelidos, si quieren sobrevivir, a pasar por encima de los derechos de los demás, dejando a muchas personas en el desempleo y en la indignidad.

Los gobiernos latinoamericanos agravan la situación en la medida en que: adaptan sus políticas educacionales a este proceso, obstaculizando el desarrollo de las humanidades e impulsando programas que se reducen a la capacitación técnica; extienden a la educación y a la investigación un modelo de productividad que no responde a las necesidades de nuestros países; formalizan, una vez más, la doctrina "*darwinista*" en los programas de las instituciones educativas de todos

los niveles. Y también en la medida en que sostienen y manipulan las figuras del Ombudsman y del Defensor del Pueblo.

Aunque hay organizaciones internacionales que perciben el problema y proponen otros temas educativos, como el desarrollo sostenible, los derechos humanos y la prevención y solución de conflictos. Sus propuestas no tienen un gran impacto y son deformadas por los intereses que afectan.

Para hacer inteligibles los múltiples y dispersos discursos que se nos presentan en esta circunstancia posmoderna, compleja y contradictoria, tenemos que preguntarnos ¿qué es el hombre? Para evitar un colapso que anule los logros de la Humanidad es necesario fundamentar los derechos humanos. Y para fundamentarlos hay que empezar por reconocer que en las circunstancias actuales los derechos humanos son, al mismo tiempo: **un problema** cotidiano de nuestros países; **una práctica** que nos sirve para construir una vida digna para individuos y grupos; **un criterio** contundente para juzgar la legitimidad de un Estado.

El problema desborda al derecho y demanda la atención de diferentes disciplinas, como la historia, la filosofía, la psicología y la pedagogía.

## II. Filosofía latinoamericana: aportes a la fundamentación de los derechos humanos

La historia de las Ideas en América Latina permite identificar dos líneas de aportación a la fundamentación de los derechos humanos debidas a pensadores latinoamericanos quienes, a saber:

- Ubicaron, temporal y espacialmente, los problemas de la identidad, la dignidad, la alteridad y la libertad.
- Vienen dando continuidad a las ideas latinoamericanas que contribuyen a la conformación de los derechos humanos.

El campo de estudio de la identidad, la alteridad y la libertad está muy desarrollado, debido a que, siendo en sí una pre-ocupación por los derechos humanos, es también una constante en las filosofías nacionales y en la filosofía continental.

Desde el siglo XVI, pensadores como Francisco de Vitoria, Domingo de Soto, Bartolomé de las Casas, Alonso de la Vera Cruz, Tomás de Mercado, hicieron una defensa, fundamentada, de los derechos de los indios. Y el análisis de las ideas filosóficas de la época colonial y del siglo XX muestra que los que ahora llamamos derechos humanos son los mismos que en la tradición escolástica se llamaban derechos naturales.<sup>1</sup>

No obstante, la relación entre el pensamiento latinoamericano y los derechos humanos apenas comienza a expresarse. La ocupación explícita por los derechos humanos, por parte de los pensadores latinoamericanos, emerge hasta la segunda mitad del siglo XX.<sup>2</sup>

Esta problemática implica el qué son y cómo se fundan los derechos humanos en el pensamiento filosófico latinoamericano. Esta implicación es clara para algunos pensadores como Ignacio Ellacuría, Germán Marquín, Mauricio Beuchot, Carlos Ignacio Massini, Carlos Eduardo Maldonado y Carlos Santiago Nino. Sin embargo, no ha sido cabalmente estudiada en lo que respecta al pensamiento latinoamericano del siglo XX.

### **III. Nueva Hermenéutica Latinoamericana y fundamentación filosófica de los derechos humanos**

Es posible avanzar hacia una fundamentación filosófica de los derechos humanos según las aportaciones de pensadores latinoamericanos, teniendo como bases metodológicas:

1. La Historia de las Ideas en América Latina, para seleccionar obras del pensamiento latinoamericano que contienen ideas y conceptos relacionados con los derechos humanos.

<sup>1</sup> Aunque generalmente se pretende fundamentarlos en el subjetivismo racionalista, en el iusnaturalismo del siglo XVIII y el idealismo del XIX.

<sup>2</sup> Esto también ocurre en el ámbito internacional. La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ambas de 1948, fueron el punto de partida de una serie de instrumentos internacionales creados con el propósito explícito de hacer jurídicamente obligatorio para todos los Estados el respeto de los principios contenidos en dichas declaraciones.

Son ejemplos, en la producción filosófica latinoamericana posterior a la década de 1960,<sup>3</sup> tres pensadores de distintos países que han abordado el problema desde diferentes perspectivas, ellos son Mauricio Beuchot de México, Germán Marquínez de Colombia e Ignacio Ellacuría del Salvador.

2. La Hermenéutica Analógica Barroca (a la que podemos llamar Nueva Hermenéutica Latinoamericana), para interpretar el pensamiento latinoamericano e identificar los fundamentos filosóficos de los derechos humanos que contiene.

La Hermenéutica Analógica Barroca y la Historia de las Ideas<sup>4</sup> pueden aplicarse al estudio de las ideas de libertad, identidad, alteridad, dignidad humana y vida digna, atendiendo a las circunstancias en que estos conceptos se gestaron. La Hermenéutica Analógica, al proyectarse sobre estas ideas-hechos abre y delimita un campo de investigación enriquecedor para la filosofía y las ciencias sociales.

Las circunstancias en las que se gestan las ideas son dialécticas y conflictivas, esta conflictividad delimita y, por lo tanto, permite comprender la intencionalidad de quienes crean las ideas, y las consecuencias prácticas de éstas en circunstancias determinadas.<sup>5</sup>

Podemos esperar que, al identificar las circunstancias del pensamiento latinoamericano, tendremos bases históricas para comprender la intencionalidad de los pensadores por defender los derechos humanos y la utilidad de sus ideas para lograrlo.

Circunstancias, intencionalidad y funcionalidad son elementos que pueden abordarse por medio de un acto hermenéutico (o, si se prefiere, más esquemáticamente, acto interpretativo) para integrar los aportes

<sup>3</sup> Periodo en que se aprueban los instrumentos internacionales de protección a los derechos humanos, *El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (1966), *El Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales* (1966) y *La Convención Americana de Derechos Humanos* (1969).

<sup>4</sup> Para aproximarse a esta propuesta metodológica se recomiendan las dos clásicas reflexiones de José Gaos *Sobre Ortega y Gasset y otros ensayos de Historia de las Ideas en América Española*. México, UNAM, 1957; y *En torno a la filosofía mexicana*. México, Alianza Editorial, 1980; también Arturo Andrés Roig *Historia de las Ideas Teoría del Discurso y Pensamiento Latinoamericano*, Bogotá, Universidad Santo Tomás de Aquino, 1993.

<sup>5</sup> A manera de ejemplo, sólo es posible entender la hondura del pensamiento de Ignacio Ellacuría si captamos la coyuntura revolucionaria dentro de la cual se elaboró.

del pensamiento latinoamericano a la fundamentación de los derechos humanos.

Para llegar al conocimiento fundamentado de los derechos humanos desde la Hermenéutica Analógica Barroca es necesario ubicar, comprender e interpretar los conceptos de vida digna y/o persona humana que están implicados en los trabajos y circunstancias de los pensadores de América Latina. Así, el pensamiento latinoamericano, se torna en el camino (*hodos*) a través del cual (*meta*) se hace posible fundamentar filosóficamente los derechos humanos desde América Latina.

La Hermenéutica Analógica propuesta por Mauricio Beuchot<sup>6</sup> posee tal flexibilidad que permite interpretar tanto textos literarios como históricos o sociológicos sin que, por sus atribuciones y proporcionalidad, pierdan la riqueza de sus diferencias, o su propiedad discursiva.

Esto hace posible atender las diferencias, la diversidad de sentidos y la diversidad de interpretaciones del pensamiento latinoamericano, sin perderse en el relativismo de los significados, ni reducirse a las interpretaciones univocistas del positivismo.

#### **IV. Elementos para fundamentar los derechos humanos desde América Latina**

Si comparamos las ideas que en el siglo XVI emplearon Francisco de Vitoria, Domingo de Soto, Bartolomé de las Casas, Alonso de la Vera Cruz y Tomás de Mercado para fundamentar los derechos de los indios, con las ideas filosóficas de la época colonial y del siglo XX, encontraremos que los que ahora llamamos derechos humanos son los mismos que en la tradición escolástica se llamaban derechos naturales.

Al preguntarnos: ¿Qué es lo esencial en los derechos humanos? ¿Qué es la dignidad de la persona humana? ¿Qué es la existencia humana?

<sup>6</sup>Para acercarse a esta propuesta metodológica recomiendo ver Beuchot Mauricio, *Tratado de Hermenéutica Analógica*, México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM, 1997. Y del mismo autor, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, Instituto de Investigaciones Filológicas, colección de bolsillo 3, UNAM 1999. Y para conocer una propuesta de su aplicación a problemas actuales es conveniente revisar Arriaran Samuel, Beuchot Mauricio., *Filosofía Neobarroca y Multiculturalismo*, Ed. Itaca, México 1999, y de los mismos autores *Virtudes, Valores y Educación Moral. Contra el paradigma neoliberal*. UPN, Colección Texto n° 12, México 1999.

¿Qué es la vida y cómo se posibilita? ¿Cuál es la finalidad de la filosofía latinoamericana? Podemos responder desde la hermenéutica analógica esbozando algunos principios.

**Primero:** Lo esencial de los derechos humanos es la vida y la persona, como términos equivalentes que, aunque de distinto origen, se incluyen y son desbordados por un concepto más abarcador, que es el de **vida digna**.

Lo que interesa en derechos humanos es la vida, no como mera aprehensión, sino considerada en tres planos:

En el primer plano, la vida, en tanto objeto respetable, como criterio de racionalidad del mundo, de una sociedad, de un régimen político, de una cultura.

En otro, la vida, en tanto forma, define la dignidad de un grupo humano, la equidad de determinadas acciones, o incluso la legitimidad de un Estado y de un régimen político.

Finalmente, en tanto hecho natural (o divino), la vida no se disuelve o se explica a partir de otras cosas, sino que es lo que hace posible todo lo demás, por lo cual el problema de la vida es epistemológico y axiológico, pero principalmente un problema ontológico.<sup>7</sup>

**Segundo:** Los seres humanos viven en un tiempo, lugar y condiciones concretas (historicidad) que hace posible (o no) su desarrollo pleno. Esta *posibilidad de ser* sólo puede comprenderse a través del estudio de estas condiciones (económicas, políticas, sociales, educativas, de salud etcétera).

**Tercero:** La finalidad de la filosofía latinoamericana ha sido construir al *hombre latinoamericano*, como un modelo de proporcionalidad, equidad, igualdad, salvador de sí y de su circunstancia, un hombre que se resiste a las tentaciones del autoritarismo, libre y respetuoso de las diferencias en medio de la desesperanza que genera su realidad.

Los derechos humanos son un problema que se conjunta y desborda en distintas disciplinas. Precisamente por eso son un problema de fundamentación filosófica, por eso hay que avocarse a sistematizar **lo que es, y cómo es posible, la dignidad humana**.

<sup>7</sup> Morales Vera Sofía Tayka, *Actualidad del Tomismo en el pensamiento latinoamericano*. Mauricio Beuchot y la *fundamentación de los derechos humanos*, México Academia Mexicana de Derechos Humanos, 2000.

<b>Prólogo .....</b>	<b>7</b>
<b>Hermenéutica analógica y educación .....</b>	<b>9</b>
<i>Mauricio Beuchot Puente</i>	
<b>Aplicaciones de la hermenéutica analógica barroca en la investigación educativa .....</b>	<b>17</b>
<i>Samuel Arriarán Cuéllar</i>	
<b>Educación, hermenéutica y analogía .....</b>	<b>23</b>
<i>Elizabeth Hernández Alvidrez</i>	
<b>La gestión educativa desde la perspectiva de la hermenéutica analógica barroca .....</b>	<b>35</b>
<i>Guadalupe Mora Tufiño y Rafael Sánchez Avilés</i>	
<b>La teorización del currículo desde la perspectiva de la hermenéutica analógica-barroca .....</b>	<b>61</b>
<i>Arturo Cristóbal Álvarez Balandra</i>	
<b>La analogía como categoría para el análisis de la investigación educativa .....</b>	<b>73</b>
<i>Virginia Álvarez Tenorio</i>	
<b>Filosofía, barroco y multiculturalismo desde la mirada de Clio o una invitación al laberinto .....</b>	<b>79</b>
<i>Belinda Arteaga Castillo</i>	
<b>La hermenéutica barroca una construcción filosófico-educativa de Samuel Arriarán .....</b>	<b>85</b>
<i>María Verónica Nava Avilés</i>	
<b>El concepto del barroco en Samuel Arriarán .....</b>	<b>95</b>
<i>María Martha Tepos Amaya</i>	

<b>Multiculturalismo y educación en México</b> .....	105
<i>María Guadalupe Díaz Tepepa</i>	
<b>Educación para el pluralismo</b> .....	111
<i>Jorge Vicente Arregui</i>	
<b>Multiculturalidad ¿oportunidad o amenaza?</b>	
<b>Dos formas de concebirla:</b>	
<b>la europea y la mexicana</b> .....	137
<i>Ismael Núñez</i>	
<b>La hermenéutica analógico-barroca. Un camino para la fundamentación de los derechos humanos desde el pensamiento latinoamericano</b> .....	149
<i>Sofía Tayka Morales Vera</i>	

Esta primera edición de *Hermenéutica analógica-barroca y educación* estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir en Diciembre del 2001, en Servicios Gráficos de Morelos, S. A. de C. V. (SERVIC RAF)  
Tel.: 01(777) 3 22 48 63, [servigraf1@mac.com](mailto:servigraf1@mac.com)  
El tiraje fue de 2000 ejemplares más sobrantes para reposición.