

C O L E C C I Ó N T E X T O S

HERMENÉUTICA,
EDUCACIÓN Y ANALOGÍA

*Fundamentos hermenéuticos
de una educación mediante
la lectura de textos literarios*

Elizabeth Hernández Alvírez



Elizabeth Hernández Alvírez

Es licenciada en Literatura hispánica y maestra en filosofía de la cultura; es docente de tiempo completo en la UPN, en el área de lengua y literatura. Ha participado en el diseño y la docencia de la Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, en el diseño de las LEP y LEP '85, la LEP y LEPMI '90 y la LE '94. Actualmente desempeña labores de docencia e investigación dentro del Cuerpo Académico Hermenéutica y Educación Multicultural, en la Unidad Ajusco de la UPN. Ha publicado en coautoría el cuaderno de actualización *Desocupado lector. Lectura y comentario de textos en la escuela secundaria*, así como un texto de español para tercer año de secundaria.

Hermenéutica, educación y analogía

*Fundamentos hermeneúticos de una educación
mediante la lectura de textos literarios*

Colección Textos

• Número 43 •

COLECCIÓN
TEXTOS

Hermenéutica, educación y analogía

*Fundamentos hermeneúticos de una educación
mediante la lectura de textos literarios*

Elizabeth Hernández Alvídrez

Universidad Pedagógica Nacional
Dirección de Difusión y Extensión Universitaria
Fomento Editorial
MÉXICO • 2004

Elizabeth Hernández Alvidrez

Hermenéutica, educación y analogía

Fundamentos hermenéuticos de una educación mediante la lectura de textos literarios

Colección **Textos**. Número 43

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

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Javier Olmedo Badía

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de Área Académica:

Andrés Lozano Medina

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Ernesto Díaz Couder Cabral

2. Diversidad e Interculturalidad

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López

3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Carlos Ramírez Sámano

4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Julio Rafael Ochoa Franco

5. Teoría Pedagógica y Formación Docente

Anastasia Rodríguez Castro

Subdirectora de Fomento Editorial

Diseño de colección y portada Margarita Morales Sánchez

Formación de portada María Teresa Hershberger Chagoya

Revisión Jorge García Villanueva

Formación Víctor Herrera Delgado

1a. edición: 2004

© Derechos reservados por la autora Elizabeth Hernández Alvidrez

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

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.

ISBN 970-702-144-6

LB19	Hernández Alvidrez, Elizabeth
H4.3	Hermenéutica, educación y analogía: fundamentos hermenéuticos de una educación mediante la lectura de textos literarios / Elizabeth Hernández Alvidrez. -- México: UPN, 2004.
	167 p. -- (Textos; 43)
	ISBN 970-702-144-6
	1. Educación - filosofía 2. Hermenéutica 3. Lenguaje y educación
	I. t. II. 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.

INTRODUCCIÓN

La investigación que presento se inscribe en el marco general de la filosofía de la cultura, en la que se realiza el análisis de un ámbito cultural específico. En este caso, el análisis se elabora alrededor de la interrelación de dos conceptos: lenguaje y educación, en el contexto de la crisis cultural de la modernidad y sus implicaciones particulares en México. El enfoque filosófico con el que emprendí este análisis es hermenéutico. Adentrarse en la hermenéutica implica encontrar posiciones que podríamos situar en distintos niveles de crítica de la modernidad, como las posmodernas que consideran totalmente superado el pensamiento moderno y que plantean, respecto a los temas que nos preocupan, la imposibilidad de la comunicación y de la educación, o las que, por lo contrario conciben la modernización en sus últimos extremos y proponen un lenguaje universal y una educación que oriente a una sola concepción de vida. Sin embargo, también se desarrollan planteamientos hermenéuticos que parten de la crítica de la modernidad, pero sin romper totalmente con ella, sino que tratan de recuperar sus aportes liberadores. En esta última posición ubico mi análisis, en lo que Mauricio Beuchot, uno de los filósofos cuyos trabajos me guiaron en esta investigación, considera una hermenéutica analógica, en la que se sostiene la posibilidad de la comunicación lingüística y de la educación.

El contexto de México y el resto de América Latina se ve especialmente afectado en esta crisis del proyecto de modernidad, porque ha hecho emerger una confrontación de visiones de mundo en la participación multicultural, positiva desde mi punto de vista, ya que impulsa a una redefinición de la identidad cultural, que tiene, necesariamente, repercusiones en el campo educativo y la comunicación. Sin embargo, se corre el peligro del relativismo cultural equivocado o del universalismo univocista de la globalización.

En efecto, el concepto de educación (ideal de liberación de la Ilustración que, en cierto modo, subyace en las concepciones actuales de educación), está también en crisis. El neoliberalismo como resultado histórico de la modernidad, reduce la educación a la mera instrucción, mediante un lenguaje unívoco, despojándola de su carácter crítico y

liberador, al pretender una homogeneización educativa. Ésta es una de las posiciones posmodernas que Beuchot denomina univocistas. Frente a la deshumanización implicada en la orientación neoliberal, es necesario replantear un concepto de educación con el cual sea posible hacer frente a la tecnologización de las concepciones de vida. Otra posición posmoderna es la del relativismo cultural, en que la educación se cerraría en las fronteras de cada comunidad, sin posibilidad de intercambio comunicativo al exterior.

El contexto socio-político permite ver que la confianza ilustrada en que una educación orientada sólo por los caminos de la razón, era suficiente para emancipar al hombre de relatos atávicos, ha conducido a un nuevo relato atávico, el de la razón tecnológica. El ideal de bienestar universal se ha resuelto en agudas diferencias en los goces de los "beneficios" de la modernidad en los pueblos, lo que ha traído como consecuencia las desigualdades profundas y el sometimiento de las visiones de mundo diferentes a la de la modernidad occidental, hechos que se evidencian a medida que avanza la globalización económica.

Sin embargo, la globalización ha propiciado también la emergencia de alternativas de vida diferentes a las de la modernidad. Tal emergencia exige una práctica educativa en la que tenga parte relevante la creación de una conciencia crítica. Es en este punto donde encuentro que la literatura puede intervenir, pues como manifestación lingüística creadora se presenta como quehacer humano en que se da la hermenéutica analógica pero sin permitir el relativismo posmoderno, como veremos más adelante. Esta posibilidad sólo puede darse si se replantea el concepto humanista de educación. En esta investigación busco explorar el papel de la literatura como una de las vías para dar este giro hacia otro humanismo en la educación, distinto al de la Ilustración.

Este giro podría favorecer en el contexto específico de México, el repensar la identidad cultural, en el sentido de la interculturalidad, pues no debe pasar desapercibido que en, el campo específico de la literatura, en América Latina ha florecido en la segunda mitad del siglo XX una manifestación textual que ha cobrado relevancia mundial por su originalidad renovadora dentro del ámbito literario. Esta originalidad reside en la expresión de una cultura auténtica, en los términos que plantea Luis Villoro; esta manifestación es intercultural, pues conviven distintas visiones que han estado presentes en la historia de América Latina.

Si consideramos, valiéndonos del concepto de Iuri Lotman, que la literatura es la enciclopedia cultural de los pueblos, podemos entonces afirmar que América Latina tiene en estos momentos, la posibilidad de acceder a la reconstrucción crítica de su cultura a partir del conocimiento que aportan sus textos literarios. Sin embargo, es bien sabido que la manera privilegiada para que esto se dé es la educación, pero una educación que atienda el desarrollo del conocimiento a través de la sensibilidad, como lo puede hacer la literatura. ¿Cómo puede llevarse a cabo este planteamiento mediante una educación que sólo propicia la construcción de una racionalidad tecnológica, sin la participación de una conciencia crítica? En este sentido, es importante partir de un diagnóstico en el aspecto educativo que nos revela la poca posibilidad de acceso a la memoria cultural a través de los textos literarios, en todos los agentes que intervienen en la educación formal, desde los planificadores, los maestros, los alumnos y los padres de familia. De tal manera que este acervo cultural puede considerarse como accesible sólo a una elite. La literatura es, en América Latina, un ámbito academicista.

Podemos afirmar, así, que la posibilidad está dada, ya que existe el potencial cultural, pero que el acceso a ella es obstaculizado por una aplicación positivista de la educación, en la que cada vez más se observa la relegación del conocimiento literario en aras de la tecnología (ni siquiera de la ciencia).

En el ámbito filosófico, como resultado del replanteamiento de sus fundamentos, basados ahora en el giro lingüístico, la hermenéutica analógica se presenta como una teoría mediante la que se puede generar un pensamiento alternativo para dar respuesta a esta crisis. De aquí surge mi interés por explorar las implicaciones que puede tener el pensamiento hermenéutico en la reformulación del concepto de educación en el que se valore y se recurra de manera adecuada a los textos literarios. Parto de la idea de que el concepto de educación, de hombre educado deberían cambiar, de acuerdo con otra manera de concebir los fines del conocimiento y la vida.

Existen, pues, necesidades prácticas y fundamentos teóricos alternativos al pensamiento moderno para la formación de un concepto de educación que responda tanto a otra concepción filosófica como al sentimiento de crisis cultural presente (en nuestro tiempo).

El propósito principal de esta investigación es plantear (frente a esa crisis) un concepto de educación derivado de la filosofía hermenéutica, en particular del acceso a los textos literarios. Como no es posible hablar de una hermenéutica general sino de hermenéuticas, para cumplir el propósito de este trabajo parto de las reflexiones estimulantes que sobre el tema realizan las hermenéuticas desarrolladas por Jürgen Habermas, Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur, en quienes encuentro conceptos complementarios para conceptualizar la educación desde una perspectiva filosófica diferente (en la línea de una racionalidad analógica entre razón y sensibilidad, ciencia y literatura). Sin embargo, en el proceso señalo las diferencias de concepción que existen entre ellos, así como algunos posiciones que yo misma considero un poco limitadas para una concepción de educación.

Otro propósito fue elaborar una explicación, en el nivel de la práctica, de la manera como se tendría que realizar la relación interpretativa con los textos literarios para que derive en efectos educativos. Este nivel de análisis se apoya en la semiótica, específicamente a partir de los trabajos desarrollados por Umberto Eco y Iuri Lotman, ya que los encuentro en armonía con los planteamientos hermenéuticos mediante los que doy base a la conceptualización de la educación. La semiótica permite explicar el efecto educativo del enfrentamiento con los textos de la cultura, en el nivel de concreción que constituye la lectura. La corriente semiótica elegida permite también sostener una posición analógica en el proceso de interpretación que desarrolla el lector frente al texto.

El tema de esta investigación se desarrolla en la siguiente organización de capítulos: los dos primeros capítulos plantean el problema, justifican su tratamiento y presentan las aplicaciones hermenéuticas que se han dado en el campo educativo; los cuatro capítulos siguientes desarrollan los conceptos hermenéuticos pertinentes para la fundamentación de un concepto de educación humanística a través del conocimiento que permiten desarrollar los textos literarios; el último capítulo está dedicado a la reflexión sobre una concepción semiótica y hermenéutica del lenguaje y su operación en la interpretación de los textos.

En el primer capítulo se trata de situar la educación en el contexto del proceso de la modernidad. ¿Qué es lo que justifica la necesidad de buscar un concepto de educación alternativo, ya que lo que se ve hoy en día es el fracaso de la educación fundamentada en paradigmas posi-

tivistas? La modernidad ilustrada ha derivado en una educación puramente técnica, que al perder su dimensión filosófica, comunicativa, sólo se utiliza hoy como ideología del proceso económico y político en el marco de la globalización.

En el segundo capítulo abordo la problemática general que ya ha sido planteada en algunos países, sobre todo de habla inglesa, entre la hermenéutica y la educación. El objetivo es reflexionar acerca de la posibilidad de una síntesis de la relación entre hermenéutica y educación, a la luz de la revisión de los aportes de quienes ya han explorado este camino, en especial Wilfred Carr, Shirley Grundy (desde la perspectiva habermasiana aplicada a la educación), y de John Elliot (desde la perspectiva de Gadamer). En esta revisión, se hace énfasis en la orientación de estas aplicaciones de la hermenéutica en la educación, que no han tocado la educación literaria como vía de acción educativa, lo cual pretende ser el aporte de esta investigación.

En los siguientes cuatro capítulos realizo una presentación de las hermenéuticas de Gadamer, Habermas y Ricoeur, con el fin de destacar las ideas centrales que son pertinentes para la fundamentación de un concepto de educación derivado de la orientación hermenéutica elegida. En el tercer capítulo se aborda la teoría de la hermenéutica de Jürgen Habermas. Este capítulo tiene como propósito destacar sus conceptos hermenéuticos básicos para fundamentar un concepto de educación alternativo, tales como los supuestos teóricos de la competencia comunicativa, que hacen posible la formación de una conciencia hermenéutica, orientadora de la acción. A pesar de que la hermenéutica habermasiana ha sido muy criticada por exagerar el aspecto lógico del lenguaje, considero que es posible retomar algunos de sus conceptos que pueden confluir en una línea de hermenéutica analógica. Esto significa considerar el aspecto emancipador de la teoría de Habermas en el campo educativo.

En el cuarto capítulo abordo la hermenéutica de Gadamer. En este capítulo se presentan los conceptos básicos para entender la educación desde la filosofía hermenéutica de H. G. Gadamer. Como punto de partida se toma la concepción de la tradición como texto y la recuperación de una tradición humanista como base para fundamentar otro concepto de educación (no basado en la idea de razón científica-técnica), ya que Gadamer parte de un concepto de humanidad no basado en el cultivo de la razón como única forma de construirla sino que, mediante el

concepto de **formación** (*Bildung*), ofrece la posibilidad de comprender el papel que desempeña la sensibilidad en la constitución del ser humano. Esta otra concepción del ser humano, distinta de la ilustrada, permite concebir de otra manera la educación, la cual consistiría en la recuperación de una tradición humanista que, como nos dice Gadamer, ha estado latente en el desarrollo del pensamiento filosófico desde los griegos.

Dado que mi interés se centra en la mediación entre los textos y los lectores a partir de una concepción hermenéutica, considero necesario el replanteamiento del concepto de lenguaje que subyace al acto educativo. Por este motivo, en el quinto capítulo se establece la relación entre el concepto de lenguaje como pensamiento y el concepto de pensamiento no restringido a la razón, que permitiría basar una reconstrucción de la filosofía de la educación desde la hermenéutica.

En la búsqueda de otro concepto de lenguaje que admita la ambigüedad como forma válida para llegar al conocimiento, acudo a una orientación teórica que parte de la dimensión comunicativa y discursiva de la lengua, donde la comprensión del mensaje tiene como finalidad crear un sentido; que toma en cuenta la consideración de la función predicativa, la intencionalidad (fuerza ilocutiva), la referencialidad a la realidad y al locutor; que considera el texto como el lugar de encuentro de las subjetividades, ámbito privilegiado de la interpretación, donde se produce el sentido, mediado por el tiempo y el espacio. Se trata de explorar un concepto de lenguaje en el que se considera la posibilidad de establecer con él no sólo una relación lógica con la realidad, sino también una relación sensible. Creo que esta concepción de lenguaje permite evidenciar el papel de la literatura en la formación de un ser humano completo, de acuerdo con los ideales educativos que se plantean desde un enfoque hermenéutico. Se rompería con la idea sostenida por el pensamiento moderno ilustrado de que la literatura es sólo un ámbito de dispersión en el que no se genera un conocimiento validable, dado su carácter ficticio y ambiguo.

El sexto capítulo está dedicado a analizar la hermenéutica de Paul Ricoeur como una mediación entre las hermenéuticas de Habermas y Gadamer. Desde mi punto de vista, el concepto de educación basado en la hermenéutica de Ricoeur, comprendería a un ser no sólo definible por sus capacidades de raciocinio, sino que se trata de un ser que tiene que encontrar un sentido a su estar en el mundo. Ricoeur considera

que los textos que ofrece la cultura, al ser un producto de esa necesidad de dar sentido a la vida, se ofrecen como los intermediarios del sujeto consigo mismo para encontrar los sentidos y reflejar ese encuentro en el campo de la acción, lo que constituiría una ética.

Finalmente, en el séptimo capítulo abordo la explicación semiótica de la interacción entre texto y lector como una propuesta para la interpretación de textos literarios, con base en los estudios semióticos realizados por Umberto Eco y Iuri Lotman, cuyas ideas corresponden con los conceptos hermenéuticos desarrollados en los cuatro capítulos anteriores, porque estos semiólogos analizan los procesos culturales como procesos de comunicación, y estudian la dimensión semiótica de la textualidad como semiosis ilimitada. Este enfoque de la semiótica corresponde con los planteamientos filosóficos centrales de esta investigación, ya que la semiótica es entendida por Eco y Lotman como el estudio no de la competencia de un productor ideal de signos, sino de fenómenos sociales que cambian y se reestructuran; para ellos los signos son provisionales, lo que sí es permanente es la función semiótica. Un propósito importante en este capítulo es hacer resaltar la posición de estos teóricos de la semiótica en la que estudian el texto como portador de equivocidad porque en él coexisten varios códigos y subcódigos, el lenguaje como diálogo dentro de un ámbito de producción de significados y, en consecuencia, la necesidad del texto ajeno para la formación de la conciencia creadora, y el texto como memoria de la cultura.

El eje conductor de esta investigación consiste en el concepto de analogía. Se trata de redefinir el proceso educativo desde un enfoque hermenéutico analógico o, también, desde una racionalidad analógica. Esto significa no entender la educación como un proceso puramente lógico sino como un proceso complejo que incorpora otras experiencias como la sensible, tal como proponen Gadamer y Ricoeur. Se trata de replantear lo educativo desde una perspectiva abierta a otros tipos de lenguaje, al dar énfasis a lenguajes metafóricos (no sólo los conceptos lógicos, sino los símbolos artísticos, culturales, éticos, etcétera). La analogía en la educación significa también recuperar la propuesta de Eco cuando introduce la idea de la interpretación como apertura (no cerrar el texto ni darle prioridad).

La analogía puede servir contra las hermenéuticas posmodernas que abren demasiado el texto al extremo de convertir el proceso educativo

en un proceso de interpretación ilimitado (donde todo es válido). Si bien es cierto que la analogía puede servir como medida contra los excesos del univocismo de la educación modernizante, también puede servir como medida contra los planteamientos equivocistas, es decir, que tratan de dar demasiada importancia a la ambigüedad, lo plurivalente, las necesidades del cuerpo, al deseo (contra la razón), lo imaginario y la fantasía (que puede desembocar en el caos o el desorden y también en la pérdida de fronteras entre la filosofía y la literatura).

Esta investigación me ha permitido explicitar las bases de un concepto de educación humanista basado en la lectura de textos mediante la cual se podría formar una conciencia crítica frente a una crisis cultural. La siguiente etapa, en proyecto de tesis de doctorado, consistirá en elaborar un análisis de la narrativa hispanoamericana surgida en la segunda mitad del siglo xx, con el fin de encontrar los recursos de interculturalidad que la caracterizan. He considerado que existe un movimiento de redefinición cultural con características propias en América Latina, lo cual conduce al estudio de la identidad con el reconocimiento de la multiplicidad de visiones. La manera de realizar este estudio es mediante la problematización de la historia y de la filosofía de la cultura, a través de la literatura hispanoamericana que se ha producido a partir de los años cincuenta del siglo xx. El marco que nos permite este trabajo son los estudios sobre el barroco.

Luis Duno-Gottberg plantea que la preocupación por la identidad está desde los tiempos de la colonia (con la conciencia criolla) y que en el siglo xx corresponde esta preocupación a la situación neocolonial de Latinoamérica. El concepto de identidad se considera en el doble sentido (individual y colectiva). Las novelas del boom y del postboom se sirven de estructuras barrocas para ahondar el problema de la identidad.¹

De acuerdo con Petra Schumm en estos momentos de redefinición cultural está replanteándose el estudio de la literatura y la cultura de la América colonial y, paralelamente, en la cultura contemporánea se observa un nuevo gusto por lo barroco que se manifiesta como un neobarroco.² Ella considera necesario resituar el barroco iberoamericano frente a la

¹ Cfr. Luis Duno-Gottberg, "(Neo) barroco cubano e identidad. El periplo de Alejo Carpentier a Severo Sarduy" en: Petra Schumm (ed.) *Barrocos y modernos*. Madrid, Iberoamericana.

² Cfr. Petra Schumm, *op. cit.*

cultura europea, y que se puede hacer desde dos campos de investigación: los estudios literarios y la historia de las mentalidades. Desde el campo literario se trataría de ver cómo situar los textos consagrados por la historia literaria frente a los debates entre la modernidad y la posmodernidad, haciendo una relación entre estudios literarios y estudios históricos. Indagar los desplazamientos y nuevas acentuaciones entre barroco y modernidad.

Se observa que históricamente actuaron culturas populares y, por lo tanto, el mestizaje cultural sí se ha dado. La cultura colonial adquirió un nuevo estatuto, al estar fincada no sólo en la racionalidad de la escritura, sino en un campo heterogéneo donde confluyen también la oralidad, la visualidad, la teatralidad o la sexualidad. Se trata de comprender la manera en que las formas de dominación y las representaciones mentales europeas se reformularon y resemantizaron en los universos imaginarios de los colonizados.

La sociedad mexicana que surgió después de la conquista, fue un mosaico híbrido de diversas memorias culturales descontextualizadas y superpuestas, de configuraciones polidimensionales e inestables que sólo un siglo después lograrían instaurarse por vía de la contrarreforma. Surgen imaginarios híbridos en los que los elementos de las culturas indígenas subsisten, reformulándose al interior de las representaciones cristianas. Esto lleva a plantear otra idea del barroco, que no interesaría como representación estilística. Ahora lo que se busca con este concepto son las estructuras genéricas o los dispositivos receptivos del imaginario colectivo que explicarían también que ciertas actitudes mentales se hayan prolongado a pesar de los intereses de descristianización e independencia política del siglo xviii al presente. Una identidad que se forma independientemente de los proyectos oficiales.

Se da, así, otra modernidad, variante heterodoxa, paralela y antípoda, de la modernidad canónica. El criollo recrea lo europeo, pero busca una forma nueva de serlo, lo que da origen a un barroco mestizo que se origina en las capas sociales de los criollos. La obra de Sor Juana es un ejemplo de este proceso de conjunción entre lo indígena y lo europeo. Los discursos de los criollos adquieren (s. xvii) una dinámica propia y conflictiva que comienza a redimensionar los modelos establecidos por el colonialismo ibérico.

El barroco es un movimiento semejante a una posmodernidad, porque la colonización es un afán de mundialización y el barroco es un rechazo a la univocidad que ello significa. Por eso, surge otra modernidad. Se disuelven los límites entre los diversos habitantes de América y se marcan las diferencias con el universo metropolitano. No se concibe de manera esencialista lo propio, lo auténtico, sino que las identidades colectivas se conciben en forma de redes sociales donde se negocian los fragmentos de diferentes memorias culturales y se re-conceptualizan para crear nuevas estrategias de saber.

Ahora existe la tendencia a inscribir los residuos del pasado mediterráneo y colonial en la dinámica del presente para nombrar y hacer legible una modernidad disonante, la que estamos viviendo hoy en día en Latinoamérica. ¿Cómo se manifiesta o representa esta inscripción de modernidad disonante en la literatura latinoamericana que surge en la segunda mitad del siglo xx?

En el neobarroco se desafían las concepciones esencialistas del sujeto, de la nación y de las grandes narrativas unificadoras. ¿Qué lugar ocupa el discurso neobarroco en relación con el barroco histórico? No se trata de rastrear lo arcaico en lo moderno, sino de encontrar principios operativos que permitan tejer correspondencias entre objetos provenientes de diferentes contextos culturales e históricos, sin aparente vinculación.

Florian Nelle hace aportaciones al tema, ya que en su estudio encuentra que a través de la imagen (en nuestro caso no visual, sino lingüística) se dan una serie de procesos de mediación que promoverían la integración de la pluralidad étnica y cultural.

Este manejo de imágenes implicaría un distinto tipo de sujeto que no sostendría una relación meramente racional con las cosas y con el mundo.³ Cabría preguntarse entonces ¿Cómo son los sujetos en la narrativa hispanoamericana? Búsqueda de comunicaciones no meramente verbales. Moldear lo imaginario no sólo a través de las palabras sino a través de los sentidos. Esto lo podemos ver en la literatura hispanoamericana en la que se presenta esta estrategia, pero a través de la palabra. Los escritores latinoamericanos utilizan de manera muy co-

³ Cfr. Florian Nelle. "Imágenes maravillosas: El barroco y el cine mudo" En: Petra Schumm, *op. cit.*

necedora un recurso de la modernidad, la escritura, para una expresión de la modernidad disonante. Habría que recordar que escritura y modernidad van de la mano.

La impregnación de lo maravilloso, de la exteriorización de lo imaginario travestido, cumple una función integradora. Lo barroco aparece como amenaza de la estabilidad y la armonía clásicas (que la escritura había posibilitado a costa del desencantamiento del mundo), por eso es una expresión adecuada de una crisis de la modernidad.

En el barroco:

1. Lo sensual se opone al orden de la razón.
2. Lo imaginario se opone al orden de la escritura y la escritura se vuelve imagen.
3. Lo dinámico se opone a lo establecido.
4. Lo paranoico y lo alucinatorio se oponen a la ilusión de un sujeto autónomo.

El barroco se funda en el juego de la razón que es consciente de sus límites.

La fascinación que puede ejercer el barroco iberoamericano reside en el hecho de que estos aspectos que en la cultura occidental forman una especie de contrapunto excéntrico, serían una característica de la cultura iberoamericana (¿mero costumbrismo?), la forma de ser latinoamericana. Así, América aparece como el exilio de las heterodoxias desplazadas por la ilustración y la modernidad europeas.

La vuelta al barroco aparece, entonces, como el retorno de lo suprimido por la ilustración y la modernidad europeas, como el redescubrimiento de una historia distinta, en la cual la imagen tiene una importancia muy grande. En la novela *El Coronel no tiene quien le escriba*, Gabriel García Márquez juega con este contrapunteo de la oralidad tradicional y la escritura moderna.

La imagen se opone al paradigma alfabético occidental, es un vehículo de comunicación no basado en el lenguaje alfabético, sino visual, corporal y por lo tanto universal. Confiere una visión animista u onírica del mundo. Una realidad según las reglas de la imaginación.

Parece estar en tela de juicio el encanto de una disolución momentánea del sujeto.

El sujeto ideal de la ilustración se constituye a través de la escritura y de la cultura letradas, el sujeto barroco sufre una dislocación y desintegración a través de la imagen. El barroco no es contrario del clasicismo, sino su contrapunto. El sensualismo del barroco es contrapunteado por un racionalismo no utilitario sino juguetero que sugiere la incertidumbre del conocimiento. Intenta retener un mundo encantado sabiendo que se trata de ilusiones efímeras.

Irlemar Chiampi nos dice que el barroco es arte de la contraconquista, fundación del auténtico devenir americano. Algunos escritores latinoamericanos reciclan intencionalmente, dentro o más allá de la modernidad estética de la narrativa, ciertos rasgos de estilo, trazos, temas y procedimientos característicamente barrocos para producir el efecto neo-barroco. Es una intención escritural de radicalizar el artificio, al punto de comprometer la verosimilitud (ejemplo: lo real maravilloso).⁴

Una propuesta moderna es la que recicla ideológicamente lo barroco como un factor de identidad cultural, dentro de la práctica de la fragmentación, de la celebración de lo nuevo, del afán de ruptura y de la experimentación. Esa nueva razón estética ocurre plenamente con el auge del *boom* literario latinoamericano cuando la nueva novela recupera los orígenes barrocos en su lenguaje narrativo. Esta producción literaria inscribe el pasado en la dinámica del presente para que una cultura enfrente el enigma de su futuro. El pasado mediterráneo, ibérico, colonial, americano se reordenan en la escritura moderna, que permite replantear los términos en que América Latina ingresó en la modernidad euro-norteamericana. América Latina se concibe así, como continente que no pudo incorporar el proyecto del Iluminismo. El barroco es una arqueología de lo moderno, que permite reincorporar la experiencia latinoamericana como una modernidad disonante.

El estudio de la narrativa hispanoamericana (iniciada por la novela de los años cincuenta con Juan Rulfo y avanzada por la novela del *boom* en los sesenta y el *posboom*, en los años 1970-1980), nos interesa porque constituye la vertiente de la legitimación histórica, lo cual

permite el abordaje de la identidad, ya que como dice la autora, la modernización del barroco no se cumple hasta el momento en que se realiza la revisión crítica del significado cultural de esa estética.

El barroco opera como una contracatequesis que perfila la política subterránea y la experiencia conflictiva y dolorosa de los mestizos transculturadores de la colonia. Por su continuidad, el barroco deja de ser histórico y se convierte en nuestra modernidad permanente, otra modernidad fuera de los esquemas progresistas de la historia lineal.

⁴ Cfr. Irlemar Chiampi. *Barroco y modernidad*. México, FCE, 2000.

CAPÍTULO 1

EL PROYECTO DE MODERNIDAD Y LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO

“Un día traté de convencerlos de que se fueran a otro lugar,
donde la tierra fuera buena. ¡Vámonos de aquí –les dije–.
No faltará modo de acomodarnos en alguna parte.
El Gobierno nos ayudará.”

“Ellos me oyeron, sin parpadear, mirándome desde el fondo
de sus ojos de los que sólo se asomaba una lucecita allá muy adentro.
“–¿Dices que el Gobierno nos ayudará, profesor? ¿Tú conoces al Gobierno?

“Les dije que sí.
“–También nosotros lo conocemos. Da esa casualidad.
De lo que no sabemos nada es de la madre del Gobierno.
“Yo les dije que era la Patria. Ellos movieron la cabeza diciendo que no.
Y se rieron. Fue la única vez que he visto reír a la gente de Luvina.
Pelaron sus dientes melenques y me dijeron
que no, que el Gobierno no tenía madre.

Juan Rulfo. Luvina.

Modernidad y crisis de la modernidad

En este apartado presento una breve caracterización de la modernidad como denominación de una visión de vida, aún vigente, que da origen a valores educativos para la formación de una cierta concepción de ser humano, que hoy se ve fuertemente cuestionada. En esta presentación se trata de hacer un balance de los aportes positivos y negativos que actualmente se perciben en esta manera de orientar la vida humana.

La modernidad nace como un proyecto universalizador y unívoco en la sociedad occidental. Aunque el surgimiento de este movimiento se ubica en la etapa del Renacimiento, las características de la modernidad que son propias de la época contemporánea tienen su cristalización en las ideas desarrolladas por la Ilustración. Una conceptualización amplia

de la modernidad, nos la presenta como un conjunto de experiencias que comparten los individuos de hoy, en el nivel mundial. Esta experiencia tiene que ver con una manera peculiar de concebirse a sí mismo, a los demás, así como el tiempo, el espacio, las posibilidades y los peligros de la vida.⁵

La modernidad nació como un proyecto emancipador del yugo de los grandes relatos que constituían el ideal político, religioso y feudal heredados de la Edad Media. Al liberarse de este yugo, el hombre dio el paso de la dependencia que lo mantenía en una posición heterónoma, a la autonomía con la que adquiría la responsabilidad de su propio destino. Con ello, pretendía dar lugar a la razón, la técnica, el progreso, la emancipación, la libertad, la tolerancia.⁶

Esta experiencia es contradictoria y paradójica,⁷ ya que consiste al mismo tiempo, en aventuras, como descubrimientos de nuevos mundos, tanto en el planeta como fuera de él; poder del hombre sobre la naturaleza; alegría del disfrute de la grandeza humana; crecimiento demográfico y de niveles materiales de vida; transformación del ser humano al volver hacia sí mismo y del mundo al dominarlo; pero también en amenaza de destrucción de lo que se tiene, la naturaleza; de lo que se sabe, la tradición, y de lo que se es, la humanidad: "...nos arroja a todos a una vorágine de perpetua desintegración y renovación, de lucha y contradicción, de ambigüedad y angustia."⁸ Esta experiencia tiene por lo menos quinientos años, en los cuales se ha forjado una nueva tradición, la de la modernidad que, desde su punto de vista, puede nutrir y enriquecer, pero también oscurecer o empobrecer la experiencia actual.

La **modernización** es un proceso social mediante el cual la sociedad está envuelta en una vorágine de perpetuo cambio. Este proceso ha dado lugar también a que el hombre haya creado ideas y visiones que pueden llevarlo a poder dominar la vorágine de la modernización. Estos valores y visiones constituyen el **modernismo**.⁹ La modernidad es un proceso

⁵ Cfr. Marshall Berman. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. México, Siglo XXI, 1992.

⁶ Cfr. Manuel Fraijó. "La modernidad: Luces y sombras." En: AA. VV. *Cristianismo y modernidad*. Madrid, Nueva Utopía, 1994, p. 17-42.

⁷ Cfr. Marshall Berman, *op. cit.*

⁸ *Ibid.*, p. 1.

⁹ Cfr. *Ibid.*

de racionalización como actitud cognoscitiva y moral que se caracteriza por aplicarse a la transformación de la realidad.¹⁰ Esta nueva actitud proviene del cambio de centro organizador de la vida desde una visión integradora hacia una visión descentrada, diferenciada de las esferas de vida, auspiciada principalmente por el ámbito económico: "El centro de la producción de significados para la vida de la colectividad deja de estar monopolizado por la religión cristiana. Aparecen cada vez más, en su lugar, visiones, explicaciones y concepciones no sólo del funcionamiento socio-político, sino de la realidad y de la vida en su sentido último."¹¹

Este descentramiento trae consigo una relativización del conocimiento, porque coexisten varias explicaciones de la realidad; ello da lugar a la libertad de elección. La fragmentación de la razón es otro de los aspectos relevantes que trae consigo la modernidad, consecuencia también de la deslegitimación de cualquier visión totalizadora de la realidad. Sin embargo, si por una parte, la modernidad acaba con las visiones totalizadoras, por otra impone el predominio de una visión parcial, la de la racionalidad científico-técnica, donde parece estar ubicado, en la actualidad, un punto álgido del sentimiento de crisis.¹²

Junto con la racionalidad científico-técnica, se encuentra el desarrollo moderno de un sistema político autonomizado, caracterizado por una burocracia administrativa, que lleva cada vez más al disciplinamiento y control de su contraparte, la sociedad civil. El hombre moderno es descrito como fuertemente marcado por la autonomía individual, que se corresponde con el rasgo socio-cultural del subjetivismo, el cual conduce a valores positivos como los derechos humanos, pero también hacia los negativos como los nacidos del hedonismo.

Para Habermas, el ser moderno en el siglo XIX, nace de la confianza que se depositó en la ciencia de actuar como promotora de un progreso infinito del conocimiento y del mejoramiento social y moral.¹³ El modernismo, planteado de esta manera, opone tradición y presente. La marca

¹⁰ J. M. Mardones. "El umbral de la postmodernidad." En: *Postmodernidad y cristianismo*. Santander, Sal Terrae, 1988, p. 17-32.

¹¹ *Ibid.*, p. 21.

¹² Cfr. *Ibid.*

¹³ Cfr. Jürgen Habermas. "Modernidad: Un proyecto incompleto." En: AA. VV. *El debate modernidad/postmodernidad*. Buenos Aires, Puntosur, 1989, p. 131-144.

de la modernidad es lo nuevo. El tiempo, en la modernidad, es concebido como dinamismo, exaltación del presente que se desea inmaculado y estable.

La crisis del pensamiento moderno en la actualidad afecta la cultura capitalista. Finalizaremos este apartado con un breve análisis de esta crisis, puesto que en ella se inserta el conflicto en las dimensiones políticas que afectan las dimensiones culturales.

El liberalismo, como tendencia político-económica de la modernidad, era un concepto que en su origen involucraba dos ideas: la defensa de los derechos humanos y ciudadanos frente a una defensa del orden liberal capitalista. Ambas ideas formaban una síntesis ideológica, que actualmente se ha fragmentado. El liberalismo, es hoy, un movimiento que quiere imponer la modernización económica, arriesgando los derechos humanos y ciudadanos, así como la democracia y la seguridad del derecho. La defensa de estos aspectos del liberalismo original han pasado a formar parte de otros movimientos políticos y culturales.

El neoliberalismo es un movimiento conservador actual y constituye una reacción hacia la crisis que se resiente en el final del siglo xx, como producto de las desviaciones del proyecto capitalista de modernidad. Este movimiento pretende la recuperación de una de las posiciones derivadas de la modernidad, que consistió en el desarrollo de una modernidad parcial caracterizada por el énfasis en el aspecto de explotación de la naturaleza y del hombre, frente al otro aspecto del proyecto original de la modernidad, fundamentado en un progreso emancipador, con énfasis en la humanización del hombre, basada en la armonía entre él y la naturaleza.¹⁴

Otro aspecto que motivó la reacción neoconservadora fue el desarrollo de una contracultura intelectual de carácter posliberal, que chocaba con las ideas de austeridad propiciadoras del desarrollo de una sociedad capitalista.

El concepto de progreso¹⁵ es una de las categorías en debate en esta crisis. Desde la posición crítica se reconoce la necesidad de una idea de

progreso, pero no en su acepción de "...comprensión evolutiva de la técnica y el desarrollo progresivo del sistema frente a la naturaleza...",¹⁶ sino aplicado a "...la concepción de la racionalidad o el aumento de los derechos humanos y civiles, o la concepción de posibilidades de participación ciudadana, o el aprecio por la naturaleza y la defensa de la subjetividad."¹⁷

Con el neoconservadurismo o el neoliberalismo¹⁸ el discurso tecnocrático como discurso ideológico se refuerza, porque la racionalidad técnica es hegemónica en ese tipo de pensamiento político-económico, y obviamente se siente como una imposición, hacia la cual se responde mediante el cuestionamiento: "...lo anteriormente percibido como una tendencia evolutiva automática se entiende ahora como impuesto por encima de la cabeza de los hombres. Esa racionalidad técnica de la sociedad es el objeto mismo de una lucha política, apenas quedan ya hoy grandes soluciones técnicas."¹⁹ El neoconservadurismo, entonces, es una reacción hacia el cuestionamiento de la modernización económica o de la ideología de la racionalidad tecnológica. Esta reacción se expresa en un Estado autoritario.

Tanto el neoconservadurismo como la posición crítica coinciden en el diagnóstico de una crisis cultural del capitalismo. Sin embargo, mientras el primero pretende la reorientación del capitalismo hacia la recuperación de sus fuentes económicas originales, la posición crítica atribuye la crisis a la demostración de lo insostenible de una ética económica como la del liberalismo capitalista. Así, los neoconservadores derivan de esta crisis la ingobernabilidad, mientras que los críticos sostienen que el liberalismo capitalista está dentro de una crisis de legitimación. Por ello ambas corrientes difieren en la respuesta hacia esta crisis. Mientras que la línea conservadora avanza en la implantación de un proyecto económico

¹⁶ *Ibid.*, p. XXIX.

¹⁷ *Ibid.*, p. XXIX.

¹⁸ En el intento por distinguir el neoliberalismo del neoconservadurismo, Dubiel explica que el primero se relaciona con la escuela de economistas de Chicago y una praxis política, mientras que el segundo no sólo se refiere al aspecto económico sino al pensamiento. Sin embargo, Dubiel los considera casi sinónimos en su utilización. Ambos constituyen un intento de salvar la más pura naturaleza del capitalismo. De acuerdo con los neoconservadores, las causas que atentan contra el capitalismo se ubican en su contexto político-cultural.

¹⁹ *Ibid.*, p. XXXII.

¹⁴ *Cfr.* Helmut Dubiel. *¿Qué es neoconservadurismo?* Barcelona, Anthropos, 1993.

¹⁵ Dubiel considera que hay que tener cuidado con los conceptos de progreso y emancipación social, pero se debe tenerlos en cuenta, porque se necesitan dentro de una racionalidad de valores.

univocista que afecta la cultura como concepción y práctica de vida, se puede también observar un movimiento de resistencia que busca una alternativa a esa forma de concebir el pensamiento contemporáneo.

Es interesante para una posición crítica, el hecho de ver en las profesiones científico-sociales (cuando sus actores no son absorbidos por el sistema) las promotoras "...de una racionalidad "antiproduccionista", "material" y "postadquisitivista", que critican los valores tradicionales de rendimiento, eficiencia, seguridad material, etcétera, en nombre de la autorrealización, participación y calidad de vida."²⁰ Y con ello incentivan la búsqueda de sentido.

La racionalidad de fines que defienden los neoliberales se caracteriza por valores e instituciones como: un proceso de desarrollo tecnológico y técnico-social al margen de fines culturales y políticos; un modo de producción que no toca la propiedad privada de los medios de producción; una ética prohibitiva que vincula los motivos morales con las necesidades funcionales de la producción; un sistema político separado de grupos sociales, en el que las decisiones colectivas son tomadas por la elites profesionalizadas que han sido legitimadas.

Dubiel considera que esta racionalidad ha llegado a su fin:

...en las luchas actuales contra la autocorriente destructiva de desarrollos de alta tecnología, contra la manipulación mercantil de la fuerza de trabajo humana, contra la limitación de la democracia, contra la utilización autoritaria de la cultura, fue visible la pista de otro progreso que, hasta hoy, siempre ha estado únicamente marcado de forma negativa.²¹

La modernidad mexicana

Dos autores importantes por su aportación en la reflexión particular sobre el estado actual de la identidad cultural mexicana, en el marco de la crisis de la modernidad planteada en el apartado anterior son, sin duda, Roger Bartra y Guillermo Bonfil Batalla. Por ello, en este apartado

²⁰ *Ibid.*, p. 124.

²¹ *Ibid.*, p. 144.

presentaré las ideas que considero centrales en ambos, en relación con el aspecto que me interesa, la cultura mexicana en el contexto de la modernidad y de la globalización. En muchos puntos de la reflexión los dos coinciden. Roger Bartra estudia algunas manifestaciones del nacionalismo mexicano en relación con los procesos de legitimación del Estado mexicano. Ve en los objetos de la cultura nacional ejemplos de la manera como el sistema político hegemónico se legitima. Aborda los estereotipos de lo mexicano creados por la intelectualidad, que ofrecen a la sociedad el espejismo de una cultura popular de masas. Estos estereotipos representan mitos que han llegado a constituirse en un metadiscurso referencial de la identidad nacional. En este sentido, Bartra afirma que el carácter nacional mexicano es una entelequia artificial, con la que se ha sustituido el desarrollo de la democracia política.²² Para Bonfil Batalla se trata de un México imaginario.²³

Sin embargo, Bartra advierte la decadencia de esta falsa identidad que ha servido para sostener un poder y, en ese sentido, es ideológica "...los mexicanos debemos deshacernos de esta imaginaria que oprime nuestras conciencias y fortalece la dominación despótica del llamado Estado de la Revolución mexicana."²⁴ En este aspecto coincide Bonfil Batalla al decir que hoy se asiste al resquebrajamiento del México imaginario y que se presenta la necesidad de construir un nuevo proyecto.

En su análisis, Bartra explica que el mundo rural construido por el nacionalismo revolucionario responde a las necesidades de las sociedades industriales capitalistas de fabricar un espacio mítico o paraíso perdido en el que se encuentra el orden y la inocencia. El edén subvertido, como lo llama retomando la metáfora del poeta Ramón López Velarde, es una invención que cumple la finalidad de alimentar el sentimiento de culpa por la destrucción del México rural, pero también para construir una nacionalidad cohesionadora, que sirva para poner orden dentro de una sociedad trastornada por la repentina entrada a la modernidad de la vida industrial. Desde esta perspectiva, este espacio mítico sirve para reproducir las estructuras tal conjunto de conflictos

²² Roger Bartra, *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*. México, Grijalbo, 1987.

²³ Guillermo Bonfil Batalla, *México Profundo, una civilización negada*. México, Grijalbo, 1989.

²⁴ Roger Bartra, *op. cit.*, p. 18.

sociales que produce la imposición de la modernidad, en un pueblo que vive bajo otra concepción del mundo. De acuerdo con Bartra, este mito adquiere mayores dimensiones que en otros países modernizados por dos motivos:

...en primer lugar, por la antigüedad del proceso, que arranca de la conquista española y adquiere la forma de choque y fusión de culturas diferentes; en segundo lugar –paradoja y drama–, porque el fin del mundo campesino es iniciado por una de las más grandes revoluciones campesinas del siglo xx.²⁵

La pérdida del espacio mítico provocado por el paso a la modernidad, se presenta como un precio que hay que pagar por el bienestar del progreso; por ello, el mito del edén subvertido se construye al mismo tiempo que el arquetipo de la melancolía.

El tiempo mítico occidental (linealidad, progreso, futuro, calendario gregoriano) se ha sobrepuesto a un falseado tiempo mítico del campesino mexicano concebido como tiempo edénico no dosificable frente al tiempo progresivo y dinámico del hombre civilizado, de acuerdo con las exigencias de una racionalidad industrial. Algo importante que señalar en este aspecto, es que el mexicano se encuentra viviendo mitos europeos.

El *pelado* es la metáfora que sintetiza esta tergiversación: campesino de la ciudad, ser anfibio que vive entre la tragedia del fin del mundo agrario y el inicio de la civilización industrial:

Esta imagen de una cultura anfibia, que no debe caer ni en el mimetismo autodenigratorio ni en el nacionalismo extremo, se ofrece como modelo a seguir desde mediados del siglo xx; tiene el atractivo adicional de permitirle al mexicano asomarse al abismo del drama existencial y sentir el vértigo de la modernidad.²⁶

Para Bartra, el dualismo de la mexicanidad es una obsesión construida con propósitos legitimadores: un México rural y bárbaro, indígena y atrasado frente al México moderno y urbano, industrial y mestizo. Del Adán al pelado, del edén subvertido a la ciudad de la Revolución:

²⁵ *Ibid.*, p. 37.

²⁶ *Ibid.*, p. 134.

"Esta dualidad cumple una función determinante en la anatomía de la cultura política moderna: ella es parte indisoluble del metadiscurso legitimador del Estado mexicano."²⁷

Se trata de un anclaje atávico en el que por una lado se refuerza una melancolía por el pasado frustrante y por otro se maneja una transformación hacia el progreso inalcanzable. Podemos afirmar, apoyados en la exposición de Bartra que hoy se asiste a un desinterés por la falsa melancolía y una desilusión por el progreso moderno que son las bases del discurso de dominio del sistema político hegemónico.

En los momentos actuales se plantea una crisis o tensión entre los intereses de ese mismo estado hegemónico, pero ahora bajo los designios del neoliberalismo, y la búsqueda aún incipiente de emancipación de un sistema que auspicia una cultura fragmentada.

Se podría plantear la necesidad de la metamorfosis pero hacia otra concepción de vida distinta a la construida por el estereotipo modernizador oficial, que significa que la cultura esté en manos del Estado para servir a sus propósitos legitimadores de la perpetuación de una concepción de vida para los mexicanos. Bartra resume el problema de la siguiente manera:

Quiero preguntarme: ¿La melancolía es una enfermedad del corazón o una perturbación del cerebro? ¿Es un malestar cultural o un padecimiento político? ¿Hay un delirio moral o se trata de una conmoción ideológica? Mi respuesta es que estamos ante un malestar del corazón cultural de la sociedad mexicana que, a su vez, produce síndromes políticos finiseculares.²⁸

Bolívar Echeverría, quien también se interesa por el estudio de este problema, coincide con Bartra en esta visión de que la crisis que se resiente en nuestro contexto no obedece sólo a motivos económicos, políticos o culturales, o una combinación de ellos: "El modo como las distintas crisis se imbrican, se sustituyen y complementan entre sí parece indicar que la cuestión está en un plano más radical; habla de una crisis que estaría en la base de todas ellas: una crisis civilizatoria."²⁹

²⁷ *Ibid.*, p. 192.

²⁸ Roger Bartra, *La sangre y la tinta. Ensayos sobre la condición posmexicana*, México, Océano, 1999, p. 15-16.

²⁹ Bolívar Echeverría. *La modernidad de lo barroco*. México, Era, 1998, p. 34.

Bartra no cree en el dualismo subdesarrollo-modernidad. Él ve que la realidad mexicana es polifacética y que el problema de México es de civilización y no solamente de desarrollo. Bonfil plantea de otra manera el dualismo, como la persistencia en México de dos civilizaciones, la mesoamericana y la occidental:

Mucho más allá de las diferencias coyunturales, lo que está en el fondo y explica la inexistencia de una cultura mexicana única es la presencia de dos civilizaciones que, ni se han fusionado para dar lugar a un proyecto civilizatorio nuevo, ni han coexistido en armonía fecundándose recíprocamente.³⁰

Vivimos todavía bajo una tradición colonial que ahora resulta ya un colonialismo autoimpuesto. Una esquizofrenia entre un México imaginario y un México profundo. La adopción del proyecto de modernidad europeo y la distorsión de la visión del país, han provocado la segregación y la diferencia, la negación de la cultura dominada. Sin embargo, el México profundo ha sobrevivido recreando su cultura.

Ante esta crisis, Bartra no propone un nuevo proyecto concreto, aunque sí dice que el mexicano debe deshacerse de lo que él metaforiza como la jaula de la falsa melancolía y cambiar realmente, para ser un mexicano con una identidad cultural propia. Bonfil propone un proyecto, el del México profundo, el de los pueblos que a partir de su cosmovisión se han adaptado para que su cultura se mantenga viva en el transcurrir de la historia: "Es a partir de esa cultura autónoma y de los elementos que la integran (materiales, de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos) como cada pueblo hace frente a las nuevas situaciones, a los cambios del mundo que lo rodea y de las relaciones que con él establece."³¹ Bonfil no considera que se dio el mestizaje sino la desindianización, el dominio del México urbano sobre el México rural.

Vivimos en una esquizofrenia cultural: un país dividido en dos personalidades. Las clases medias tienden al desarraigo cultural al fijar su atención en el modelo estadounidense. Bonfil invierte el esquema dualista: él considera que el México profundo es el que hoy se presenta como culturalmente más fuerte, porque ha mantenido el control y la autenticidad de sus decisiones mediante una cultura viva.

³⁰ Guillermo Bonfil Batalla, *op. cit.*, p. 101.

³¹ *Ibid.*, p. 72.

La configuración cultural india estaría dada, de acuerdo con Bonfil, por las comunidades indias preservadoras del México profundo, los campesinos tradicionales que son indios desindianizados porque viven la cultura india pero no lo reconocen y los grupos urbanos subalternos que, desde su punto de vista, son los más indefinidos y desubicados.

Desde hace cinco siglos quienes han tenido el poder han sostenido proyectos civilizatorios en los que no ha cabido la cultura mesoamericana: "...la civilización mesoamericana, o se da por muerta, o debe morir cuanto antes, porque su condición, según la mirada del colonizador, es de indiscutible inferioridad y no admite futuro propio."³²

Bonfil propone la liberación de las capacidades culturales que realmente existen en la población, una reflexión que permita superar la esquizofrenia del desencuentro entre el México profundo y el México imaginario. Una cultura propia, auténtica (no necesariamente original) es concebida por Bonfil sólo como abarcadora de todos los espacios de la vida social, en los que se debe tener además injerencia y capacidad en la toma de decisiones y contar con elementos propios para poner en práctica esas decisiones:

El problema no está en la proporción de rasgos "originales" frente a rasgos "externos" que contiene en un momento dado una cultura, sino en quiénes ejercen el control sobre esos rasgos: los participantes de esa cultura o los miembros de la sociedad dominante. Y, simultáneamente, es necesario determinar si el proyecto cultural a cuyo servicio se ponen los diversos elementos, es un proyecto propio o es ajeno, es decir, si parte del esquema básico de orientación (que he llamado matriz cultural) del grupo, o de una matriz ajena, impuesta, dominante.³³

Una cultura impuesta niega y constriñe las capacidades para alcanzar un desarrollo con la guía de un proyecto propio. La civilización mesoamericana ha mantenido históricamente un proyecto propio. La alternativa o propuesta de Bonfil ante la frustración que provoca una modernidad endeble y una vez aceptado este estado de cosas en México, consiste en: "...sacar del México profundo la voluntad histórica para formular y

³² *Ibid.*, p. 102.

³³ *Ibid.*, p. 198.

emprender nuestro propio proyecto civilizatorio.”³⁴ En el contexto de una globalización uniformadora que Bonfil Batalla califica como triunfo reaccionario de la razón occidental (en lo cual encontramos coincidencia con lo señalado en el apartado anterior), afirma que existe la posibilidad de otra modernización derivada de la visión de los pueblos que han persistido mediante una presencia negadora de Occidente:

Siento que hemos adoptado una visión unívoca de la modernización. Una visión que corresponde exclusivamente al momento actual de las potencias de Occidente, el cual siempre ha postulado una historia única, un único camino: el suyo. (...) Hay, por lo menos, varias y muy diferentes ideas de lo que es la modernización deseable.³⁵

Ver a los mexicanos como miembros de pueblos y sociedades, no como individuos aislados, piezas intercambiables, reconocer la fortaleza del México profundo, sobre todo en la voluntad y la hazaña histórica de mantener un proyecto propio, pero también aceptar las contribuciones positivas de la modernidad del México imaginario. Andar un camino propio, ver a occidente pero desde México y no a México desde occidente. Bonfil considera que la globalización provoca la emergencia de las diferencias, los particularismos culturales, que pueden estar en una relación antagónica o complementaria con la globalización. Este proceso conlleva movimientos de transformación cultural, en los que cada grupo debería poder manejar de manera autónoma sus fuerzas internas de transformación y para ello son necesarias las relaciones simétricas y no las de subordinación con otras culturas. Contrariamente a esta forma deseable de relaciones interculturales, Bonfil advierte que la globalización tal como se está llevando a cabo, promueve transformaciones culturales heterónomas:

La globalización no es hoy un proceso de convergencia, sino de imposición. Una nueva imposición que descansa en la riqueza y en la tecnología, justificada, una vez más, en la razón y en la visión etnocéntrica de una pequeña parte de

³⁴ *Ibid.*, p. 223.

³⁵ Guillermo Bonfil Batalla. “Por la diversidad del futuro.” En: Guillermo Bonfil Batalla (comp.) *Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales*. México, CONACULTA, 1993, p. 227-228.

la humanidad, la que participa de las diversas culturas que expresan a la civilización occidental. Entendidos así, como hasta ahora, el proceso de modernización niega y excluye al resto de las culturas, al resto mayoritario de la experiencia humana y de la humanidad misma.³⁶

La imposición de la racionalidad modernizadora occidental significa también el establecimiento de una democracia liberal, en la que los derechos humanos y la legitimidad de las decisiones se plantean por medio de la voluntad individual, y no la de la comunitaria:

Debemos avanzar hacia un modelo de democracia cultural globalizada en la que no se universalicen sólo *los efectos* de la globalización, sino fundamentalmente *las decisiones* que conducen y dan sentido a esa globalización. Si se reconoce como legítima la diversidad de civilizaciones y la pluralidad de culturas, no caben la prioridad absoluta de la mayoría neoliberal ni las decisiones del centralismo democrático: el orden debe asegurar la existencia y los derechos *de todos*.³⁷

Sin embargo, no considera viable una propuesta de mestizaje; su concepción es el pluriculturalismo, basado en las particularidades étnicas. En este sentido, considero que hay que detenerse a analizar más detalladamente su concepción de pluriculturalismo, porque al relacionar cultura con etnia, se puede caer en los temibles fundamentalismos, a los que quizás no tenga que llegarse en México. Al respecto, Bolívar Echeverría dice lo siguiente:

El fundamentalismo de aquellas sociedades del «tercer mundo» que regresan, decepcionadas por las promesas incumplidas de la modernidad occidental, a la defensa más aberrante de las virtudes de su localismo, tiene en el racismo renaciente de las sociedades europeas una correspondencia poderosa y experimentada. Ambas son reacias a concebir la posibilidad de un universalismo diferente.³⁸

³⁶ *Ibid.*, p. 232-233

³⁷ *Ibid.*, p. 233

³⁸ Bolívar Echeverría, *op. cit.*, p. 27

En mi opinión, la aspiración hacia un verdadero concepto de mestizaje pudiera ser una opción más enriquecedora y valiosa frente a las crisis y respuestas a esas crisis que se están dando en muchos ámbitos en el nivel mundial. En México, existen muchos elementos de mestizaje real, de fusión de culturas. Esto significa que hace falta redefinir la cultura nacional.

La redefinición de la cultura nacional

En la medida en que la modernidad todavía no ha terminado, podemos pensar en la posibilidad de enriquecerla con aportes de otras culturas. Por ejemplo con las tradiciones culturales indígenas. La cultura mexicana oficial nos conduce a expresiones y modos de ser que se han vuelto lugares comunes. Estas caracterizaciones de lo mexicano se expresan, aunque no se sientan o se vivan como parte de la cotidianidad de los mexicanos reales. Es un discurso que no corresponde a una cultura viva, si por cultura entendemos esa 'segunda naturaleza' a la que se refiere Luis Villoro:

La cultura puede considerarse como una segunda naturaleza» creada por las comunidades humanas, con el objeto de justificar sus creencias, realizar sus valores elegidos y cumplir sus fines deseados. Mediante la cultura, los hombres intentan varios objetivos: asegurar el acierto de sus acciones, dar sentido a su vida y a su modo, acercarse a un ideal de perfección, establecer una comunicación con los otros.³⁹

De acuerdo con Villoro, podemos hacer una distinción entre culturas auténticas e inauténticas. Las manifestaciones externas de una cultura son auténticas, nos dice, si expresan adecuadamente las creencias y actitudes de sus creadores y si responden a sus propósitos; estos últimos son auténticos si se fundan en razones propias y resultan del pensamiento de quien los sustenta, corresponden a los deseos y conflictos reales de la vida de una comunidad y son un medio adecuado para cumplir sus

³⁹ Luis Villoro. *El concepto de ideología y otros ensayos*. México, FCE, 1985, p. 178

finés. Son inauténticos si aceptan, sin un examen suficiente, opiniones que otros les inculcan, no son congruentes con las necesidades, deseos, intereses y fines reales de sus creadores y consumidores. Una cultura auténtica es autónoma en sus formas intelectuales, mientras que una cultura inauténtica es heterónoma porque su discurso depende de un discurso ajeno, se basa en convenciones que se aceptan por imposición.⁴⁰

Las ideologías, el caso más claro de sistemas de creencias heterónomas, consisten en la reiteración de creencias aceptadas sin suficiente discusión, que sirven a los intereses de los grupos que las formularon. Una cultura auténtica es crítica, autónoma, fundada en las propias razones. Una cultura inauténtica es manipulada, sujeta a los discursos ideológicos.⁴¹

El nacionalismo cultural, dice Luis Villoro, es una defensa de la cultura propia frente a una cultura universal. En este sentido puede tener un aspecto positivo, el de la preservación de la identidad nacional, la riqueza de lo múltiple y singular, la superación de la enajenación. Sin embargo, el universalismo también ofrece un aspecto positivo, en cuanto que permite la creación de una comunidad mundial, la comunicación transparente de todos los pueblos, la construcción de un saber universal. Facilita la integración de las particularidades en una unidad superior que asegure la comunicación de todas ellas. Lo valioso de una cultura particular es la afirmación de una cultura autónoma, integrada, libre de enajenación.⁴²

El nacionalismo cultural puede confundir:

- Entre lo auténtico y lo peculiar de una cultura. Las culturas son cada vez menos peculiares. Ninguna cultura es pura. Las rupturas pueden ser signo de renovación o progreso, no sólo producto de la colonización. No hay esencias nacionales. En esta confusión se corre el peligro de identificar cultura nacional con tradición cultural y autenticidad con reiteración de lo existente.⁴³

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ibid.*

- Entre cultura nacional y cultura única. El concepto de cultura nacional es la abreviación de una realidad compleja, es el resultado de convergencias y disidencias. Una política de nacionalismo cultural tiende a impulsar una cultura central, uniforme y a menospreciar las diferencias. La autenticidad cultural tendería hacia el respeto y el fomento de todas las culturas étnicas, de las variantes regionales.
- Entre cultura nacional y cultura auspiciada por el Estado, que se basa en la confusión entre Estado, que pertenece a la categoría de dominación, y nación, que pertenece a la categoría de comunidad. La cultura auspiciada por el Estado tiene una doble función: ayudar a la consolidación del Estado nacional frente a las amenazas colonialistas externas, y reforzar su dominio en el interior de la sociedad. No coincide necesariamente con la autenticidad cultural:

...cualquier cultura promovida por el Estado tiende a ser *reiterativa* de elementos culturales, propende a consolidar tradiciones, a consagrar valores culturales. Así, ayuda a establecer patrones de una cultura "normal". Las disidencias innovadoras o críticas tienen que ocupar entonces una postura "marginal". Pero la producción cultural más creativa tiende, por lo contrario, a ser *disruptiva* de la cultura normal; en lugar de reiterar valores establecidos, tiende a ponerlos en cuestión.⁴⁴

Una cultura es continuidad, tradición, pero también es proyecto, visión hacia el futuro y elección de fines y valores colectivos:

La identidad no es un conjunto de características peculiares por descubrir sino una representación ideal por proyectar. No es algo hecho, transmitido por la tradición, sino un proyecto, renovado en cada momento, por el que se interpreta el pasado para darle un sentido en función de fines elegidos. Porque la tradición no sólo transmite valores actualmente aceptados, sino también valoraciones originarias perdidas u olvidadas; comprende no sólo un legado de ideas y comportamientos consensuados, también incluye criterios para poner en cuestión ese legado y transformarlo siguiendo posibilidades abiertas de nuevas elecciones.⁴⁵

⁴⁴ *Ibid.*, p. 190

⁴⁵ Luis Villoro. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, Paidós-UNAM, 1998, p. 149.

Villoro considera que a lo largo de la historia de México, en el movimiento de independencia primero (con Hidalgo y Morelos), y luego en el de revolución de 1910 (con Zapata y Villa) se han manifestado dos corrientes que sostenían otra idea de nación distinta a la concepción liberal que implantaron los triunfadores en ambos momentos históricos decisivos, corrientes que volvían su mirada al pasado indígena, y en el México actual se presenta como una alternativa de redefinición cultural:

...esa corriente se presenta con características nuevas: no busca la subversión de la democracia, sino su realización plena; no pretende la disolución del Estado, sino su transformación; no está contra la "modernidad", sino contra su injusticia. Por primera vez, se abre la posibilidad de unificar las dos corrientes que recorrieron la historia de México en una nueva concepción del estado y de la nación.⁴⁶

¿Cómo podría ser una política cultural que lograra este objetivo? Villoro presenta los siguientes lineamientos:

- Evitaría cualquier forma de dominación mediante la cultura.
- Obedeciendo al principio de autonomía, promovería las actividades libres y creativas.
- Acorde con el principio de autenticidad, se aplicaría al fomento de formas culturales relacionadas con necesidades reales, no las que utiliza el interés mercantil para manipular.
- Evitaría la imitación de propuestas culturales más poderosas, pero no negaría el diálogo con ellas.
- Equilibraría la oportunidad de acceso a la creación y a la expresión entre las formas culturales hegemónicas y las minoritarias.⁴⁷

Modernidad y crisis de la educación

En el marco de una política neoliberal, se está impulsando una reorientación de la educación en México, con fines de adaptación al nuevo

⁴⁶ *Ibid.*, p. 47.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 136-139.

papel que en este contexto se le asigna al país. Al observar los análisis, diagnósticos y alternativas acerca de la educación, resulta claramente identificable la base neoliberal que subyace en ellos.

En principio podemos percibir que en México se está tratando de imponer un orden político, económico y cultural acorde con el de un país insertado plenamente en un proyecto de modernidad, lo cual es contrario a su realidad. Es importante destacar que a principios de los años noventa, las reflexiones acerca de la educación mexicana en el contexto del TLC pasaban por alto esta realidad. La segunda mitad de la década de los 1990 ha estado caracterizada por la presencia de hechos que nos pueden centrar y ubicar en las verdaderas condiciones del país y, como consecuencia, ello obliga a replantearnos el papel que debe cumplir la educación frente al proyecto neoliberal, en particular y a la modernidad, en general. En México existen posibilidades de proponer alternativas distintas a las de una modernidad científico-técnica, más acordes con la recuperación de un proyecto emancipatorio.

Los datos del análisis de la educación en México frente al proyecto neoliberal reflejan claramente las concepciones de modernización y progreso acrítico características de una modernidad parcial. En principio, se puede advertir que los diagnósticos se hacen bajo supuesto de un desarrollo lineal de la vida del país, y por ello se parte de la base de que la educación ha sido un ámbito de suma importancia para los logros de los proyectos de modernización económica y cultural promovidos por los gobiernos mexicanos por lo cual, se dice, no es sorprendente que hoy se asista a una nueva reformulación de la educación en México.⁴⁸

Se señala que esta reformulación parte de una crisis de la educación, que su modernización vendría a resolver. Las consecuencias de esta política han sido que "...se vislumbra un cambio de sentido en el valor político de la educación, que había sido percibido como un instrumento de equidad social. En un futuro próximo la abierta desigualdad en las oportunidades educativas influirá también en una visión distinta del régimen y de la sociedad mexicana."⁴⁹

El neoliberalismo es un problema inmediato que tiene su antecedente mediato en la modernidad. Ante este problema, es necesario tomar una posición. En el ámbito educativo, las alternativas que se presentan son la educación neoliberal o la educación crítica. La primera se centra en el desarrollo máximo de la racionalidad científico-técnica propicia a los intereses de la globalización capitalista. La segunda se centra en el desarrollo del proyecto emancipatorio, liberador.

Sin embargo, pese a la gravedad de la situación mexicana en estos tiempos, la posición frente a un proyecto de modernidad no tendría que aparecer pesimista frente a la riqueza de perspectivas que todavía se nos ofrecen hoy. La educación fue considerada por la Ilustración como uno de los caminos para la realización de su utopía, concebida como fines alcanzables: "...las utopías modernas no sólo anclan en lo real y critican el presente, sino que se internan imaginativamente en el futuro y exploran lo posible."⁵⁰ "La realización del ideal que se postula, vendrá sobre todo, para el pensamiento utópico ilustrado, por la vía de la persuasión, del conocimiento y de la educación."⁵¹

En el contexto contemporáneo, la educación está en una crisis en cuanto a sus posibilidades emancipatorias. Responde a la misma crisis de la racionalidad científico-técnica. La educación es considerada hoy en día como un proceso de involucramiento de los jóvenes en el mercado productivo. Esta tendencia se acentúa cada vez más al extender el proyecto neoliberal en el ámbito educativo. ¿Cómo puede en este contexto plantearse una educación liberadora, emancipatoria? El modelo ilustrado que privilegió la razón como vía para el conocimiento, no puede seguir sosteniéndose.

Sin embargo, no es posible tampoco dar marcha atrás y desechar la educación racional, puesto que es también una conquista implantada en los valores actuales. La vía, pensamos, no es la supresión, sino una nueva orientación a partir de retomar el proyecto emancipatorio de la Ilustración, que fue desviado por el predominio de la razón científica. En México hay que ir más allá de la propuesta de Habermas, hay que complementar (y no oponer) razón y lenguaje, no ya relato metafísico a

⁴⁸ Cfr. Gilberto Guevara Niebla y Néstor García Canclini. *La educación y la cultura ante el Tratado de libre comercio*. México, Nueva Imagen, 1992.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 63

⁵⁰ Adolfo Sánchez Vázquez. "La utopía del fin de la utopía." En: *Dialéctica*, año 21, núm. 29/30, 1997, p. 13.

⁵¹ *Idem.*

razón científica y revalorar vías integradoras, además de la razón, para el conocimiento. Esto significa buscar un tipo de educación fundamentada más en una hermenéutica analógica,⁵² es decir, combinar lo sensible con el pensamiento lógico; las emociones y los conceptos, las metáforas y los símbolos, etcétera. Esto se debe a que México es un país pluricultural. Necesitamos por tanto pensar en otro tipo de educación basada en nuestra diversidad cultural. Ciertamente no podemos abandonar por completo el proyecto de la modernidad ya que en nuestros países latinoamericanos no ha terminado. En este sentido, es posible retomarlo en el presente para disfrutar de sus propuestas afirmativas de la humanidad que la modernización acrítica ha truncado. Este propósito se puede resumir en la idea de Marshall Berman acerca de que la revisión de las ideas modernistas del siglo XIX, nos puede ayudar a superar las crisis de la modernización: "Y volveremos a conectar con una cultura modernista notablemente rica y vibrante, ...una cultura que contiene grandes reservas de fuerza y salud, si somos capaces de reconocerla como propia."⁵³

Hoy los mexicanos estamos viviendo un momento de crisis cultural, en la que por una parte el Estado hegemónico lucha por reforzar su discurso de identidad nacional, porque necesita conducir **su** proyecto modernizador hasta las últimas consecuencias del neoliberalismo. Por otra parte, el mexicano no está aceptando ya tan fácil y dócilmente este planteamiento, porque empieza a compartir las dudas que existen dentro del pensamiento occidental acerca de las bondades de una modernidad desviada hacia el capitalismo salvaje. También debe considerarse que los pueblos del México profundo están llamando la atención sobre las contradicciones mexicanas al mismo tiempo que presentan alternativas distintas de concepción de la identidad cultural.

La educación es el ámbito propiciador de este rechazo de una identidad falsa. Por ello es necesario plantear el papel de la educación en esta crisis cultural mundial, pero que en nuestro país tiene matices propios. Para este propósito, considero que un concepto de educación fundamentado en los principios filosóficos de la hermenéutica analógica

está lleno de posibilidades de respuesta. Pero éste es un camino ya iniciado, por ello, el siguiente capítulo está dedicado a presentar las reflexiones que al respecto se han hecho en el ámbito de la educación, con el fin de analizar la manera en que el presente trabajo puede insertarse en ellas.

⁵² Mauricio Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica*, UNAM, México, 1997.

⁵³ Marshall Berman, *op. cit.*, p. 27.

CAPÍTULO 2

HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN

—¡Qué estupidez! —dije yo—. ¿Es que no te das cuenta de lo absurda que es esa letra? "Me gustaría estar/en el fondo del mar/a la sombra de un jardín de pulpos...", como todas las de esos chicos, por otra parte. ¡En un jardín de pulpos! Vamos, ¿a quién se le ocurre?

—Esas cosas sólo se les pueden ocurrir a los poetas, claro —dijo Sergi—. Si le pides lógica a la poesía es que tu inteligencia se empieza a oxidar. Ojo, Mariana, encanto.

Yo me exalté mucho. El mensaje que estaban mandando los Beatles a todo el mundo, dorándonos la píldora con un espolvoreo de poesía, era peor que estúpido o absurdo, eran consignas de evasión, como el *let it be*, como *here comes the sun* o el "submarino amarillo", esperanzas ñoñas de inmersión en lo irreal, que a la larga iban a hacer mucho daño a la gente, la iban a despolitizar y a volverla más indolente, más sensual, a rebajar sus defensas y su criterio, qué más da, tú escurre el bulto, *here comes the sun*, todo está bien como está, *let it be*, y que siga la fiesta. Fue un discurso bastante visceral, lo reconozco."

Carmen Martín Gaité, Nubosidad variable

En las décadas de los 1960 y 1970, surgieron filosofías educativas cuya característica común era su orientación humanista; concebían la educación como un medio de liberación personal y colectiva. Estas filosofías derivaron de los principios de la contracultura desarrollada en esas décadas, que en el ámbito educativo se expresaron como oposición a la oficialidad del sistema, pugnando por la libertad, la imaginación, la creatividad, la autogestión, las nuevas formas de expresión y las nuevas axiologías. Sin embargo, esta manifestación educativa de la contracultura cayó en la dinámica de la comercialización burguesa, como moda/consumo.⁵⁴ Hoy asistimos a la desaparición de esa tendencia: "...parece que se ha agotado el flujo contestatario de la pedagogía, así

⁵⁴ Cfr. Antoni J. Colom y Joan Carles Mèlich. *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, Paidós, 1994.

como el surgimiento de experiencias educativas con alto contenido de pensamiento y de reflexión teórica por lo que se ha perdido la perspectiva ideológico-crítica en la formación pedagógica.⁵⁵

Este movimiento educativo contracultural no aportó los cambios que se esperaban; por el contrario, dio paso a la reafirmación de la subjetividad, el individualismo y el neonarcicismo: "...paradójicamente, se nos presenta -con la relatividad que nos da el tiempo y la perspectiva de los años transcurridos- como el punto donde se origina el antihumanismo contemporáneo."⁵⁶ ¿Cuál es la perspectiva actual en lo que respecta a la educación? En una época de redefinición, encontramos que conviven dos perspectivas diferentes, una de corte antihumanista, que basa su propuesta en la tecnociencia y el conocimiento que requiere el desarrollo de la tecnología, y otra de corte humanista y colectivista, liberadora. En este capítulo vamos a presentar dos propuestas de acción educativa, derivadas de la filosofía hermenéutica, que se nos ofrecen como alternativas, tanto a la educación moderna, como a los planteamientos desesperanzadores de la propuesta educativa posmoderna.

En el campo de la investigación educativa, se desarrolla actualmente una serie de cuestionamientos de los supuestos positivistas en que se han basado las políticas educativas modernizadoras, que afectan la manera de hacer investigación educativa, al considerar que ésta debe desviarse de la tradición empiricista, para fundamentar una ciencia de la educación que no base su legitimación en argumentos filosóficos acerca de la naturaleza y fines de la ciencia, sino en la naturaleza y fines de la educación.⁵⁷

Para este propósito, Wilfred Carr reconsidera los fundamentos filosóficos de la educación que han estado presentes en la concepción clásica, que parte del concepto griego de educación. Señala que este sentido de la educación persigue como fin "...desarrollar aquella independencia de mente que permite a los individuos re-evaluar de una manera racional y reflexiva sus formas de pensamiento y acción socialmente adquiridas",⁵⁸ que fueron tomadas como ideal educativo

⁵⁵ *Ibid.*, p. 12.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 42.

⁵⁷ Wilfred Carr. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes, 1990, p. 145-146.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 147.

de la Ilustración. De esta manera, se considera que el quehacer de la educación es la formación de individuos con conciencia crítica para el desarrollo de formas de vida más auténticas y racionales, en la que actúen no sólo como productos sino como productores de su medio social.

Esta tendencia en la investigación educativa es interesante dentro de esta investigación porque busca sus fundamentos filosóficos en la hermenéutica. En este sentido, podemos señalar dos tendencias: la seguidora de Habermas y la que se orienta con la hermenéutica de Gadamer.

La orientación habermasiana

Estas corrientes críticas han tomado como fundamentación de sus posiciones los planteamientos filosóficos del llamado "giro hermenéutico". La teoría más difundida y trabajada en la reorientación del concepto de educación es la propuesta por Jürgen Habermas. Carr pretende justificar el estatuto de científica para esta orientación de la investigación:

¿Pero cómo puede llamarse "ciencia" a una forma de investigación que explícitamente promueve el desarrollo de la autonomía racional? ¿Cómo puede llamarse "científico" un saber que proviene de un proceso de auto-reflexión crítica? Afortunadamente, estas preguntas las están formulando ahora con algún detalle filósofos actuales y teóricos sociales, generalmente en el contexto de una amplia discusión acerca de la naturaleza y objetivo de las ciencias sociales. Uno de los intentos de mayor influencia en formular estas preguntas proviene del filósofo social alemán Jürgen Habermas.⁵⁹

Shirley Grundy, otra investigadora que sigue la misma corriente, dice que la teoría de los "intereses constitutivos del conocimiento", que presenta Jürgen Habermas, permite dar sentido a las prácticas curriculares: "Nuestro punto de vista no consiste en la consideración de que el saber existe como algo aparte de las personas, siendo "descubierto" por ellas. Mantenemos, en cambio, que el conocimiento es algo construido por las personas en conjunto."⁶⁰

⁵⁹ *Ibid.*, p. 150.

⁶⁰ Shirley Grundy. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata, 1991, p. 23.

Siguiendo a Habermas, Carr considera que: "...una ciencia de la educación crítica, no sería una ciencia "de" o "sobre" la educación, sino una ciencia "en" y "para" la educación. Entendidos de este modo, las aspiraciones de la educación y las aspiraciones de la ciencia educativa serían una sola y misma cosa."⁶¹

Las características de una ciencia de la educación concebida de esta manera se resumen como sigue:

- Tendría como objetivo mejorar la racionalidad de la educación permitiendo que los involucrados mejoren su práctica para ellos mismos.
- Invitaría a la re-evaluación crítica del saber práctico de sentido común con fines a reestructurar su práctica educacional para sí mismos.
- Tendería a la emancipación por parte de los "practicantes" de la tradición y de la ideología para un mayor auto-control racional.
- Fomentaría con ello la aspiración de la educación: "...contribuir al cultivo de aquellas cualidades de mente que fomentan el desarrollo de individuos racionales y el crecimiento de sociedades democráticas."⁶²

Como podemos apreciar, este enfoque insiste en mantener una idea de rigurosidad científica en la investigación y una racionalidad ilustrada en los fines de la educación. Su posición crítica consiste en el intento de no separar en la investigación educativa la reflexión de la práctica.

La orientación gadameriana

Sin embargo, la posición habermasiana también ha despertado polémicas. Así, por ejemplo, John Elliot⁶³ hace una crítica de la posición de los teóricos que siguen a Habermas, pues desde su punto de vista, los habermasianos eluden la controversia que suscita la perspectiva de Habermas, de que: "...en el diálogo libre y abierto, puede establecerse

⁶¹ Wilfred Carr, *op. cit.*, p. 157.

⁶² *Ibid.*, p. 159.

⁶³ Cfr. John Elliot, *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1990.

la validez universal de las creencias teóricas y de las normas prácticas —la verdad es la materia del acuerdo al que se llega cuando no aparecen restricciones impuestas por la fuerza—, no aclara lo que está en juego."⁶⁴

Elliot, a su vez, expresa la orientación que sigue en la investigación educativa, basado en la posición de Gadamer en cuanto a la comprensión. Señala la fuerte influencia de la teoría de Habermas en la discusión educativa contemporánea y sus desacuerdos con esta postura:

El enfoque "crítico" está relacionado con el desarrollo de explicaciones de los modos que las fuerzas políticas y sociales emplean para deformar las autocomprensiones y prácticas de los profesores. Estas explicaciones pueden, entonces, ser adoptadas por los profesores como base para la autorreflexión crítica sobre sus propios conocimientos y comprensión prácticos. Pero, en principio, dependen de las «intuiciones» de los expertos en las disciplinas sociales críticas, en calidad de fuentes de información.⁶⁵

Elliot defiende la pertinencia de la posición de Gadamer, al considerar que los ámbitos del lenguaje y la cultura son susceptibles de interpretación y crítica:

Así, Gadamer niega que la comprensión interpretativa en el contexto de "lo práctico" no incorpore la posibilidad de una perspectiva crítica. [...] Según mi experiencia, los profesores siempre suelen desarrollar la crítica del macrocontexto de sus prácticas en el proceso de desarrollo y comprobación reflexivos de sus teorías prácticas.⁶⁶

John Elliot es uno de los representantes del grupo de investigadores en la práctica educativa fundado por Lawrence Stenhouse, en la Universidad de East Anglia, Norwich, que persigue con su forma de investigar una renovación pedagógica. Para este grupo, el pensamiento pedagógico surge de la interacción teoría-práctica o práctica-teoría: "...comprender la práctica desde la perspectiva de quienes la construyen, implicándose en ella, en su reflexión y transformación."⁶⁷

⁶⁴ *Ibid.*, p. 113.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 121.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 123.

⁶⁷ John Elliot, *op. cit.*, p. 10.

Pretende ser una perspectiva crítica y alternativa cuyas características son: considerar la actividad educativa como un hecho ético-político, el aprendizaje como comprensión y el profesor como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica:

Este carácter ético reside en la propia actividad educativa que, como toda actividad 'práctica' humana, a diferencia de la actividad técnico-instrumental, encuentra su valor en su mismo sentido y no como mero instrumento o medio para la obtención de objetivos extrínsecos. Es necesario comprender que el valor humano que se deriva de la intencionalidad educativa debe presidir los principios de actuación que se ponen en marcha en la práctica educativa.⁶⁸

La armonía entre el propósito ético de la práctica educativa y los objetivos pedagógicos se debe reflejar en los principios de procedimiento en los intercambios y las actividades del aula. El resultado de la práctica educativa no se puede medir por resultados obtenidos en el corto plazo, sino por los procesos de trabajo e intercambio en los lugares donde se realizan los valores que la comunidad considera educativos. Los resultados sólo pueden verse a largo plazo:

Así pues, a contracorriente con la tendencia dominante en la filosofía y la ética de las sociedades posindustriales avanzadas y de los modelos neoconservadores en educación que pretenden reimplantar en la actualidad el principio de la eficacia y de la primacía de los resultados tangibles sobre el valor educativo de los procesos, Elliot defiende con énfasis la necesaria reflexión conjunta de fines y medios y el análisis crítico de los instrumentos y procedimientos educativos. La pedagogía del rendimiento inmediato valora necesariamente los procesos más simples y los aprendizajes más mecánicos, ignorando interesadamente el *tempo* obviamente lento en el que se cultivan los procesos divergentes e impredecibles de reflexión y deliberación individual y colectiva.⁶⁹

Para Elliot, la educación "...es un proceso en el que los alumnos desarrollan sus potencias intelectuales mediante el uso de las estructuras

⁶⁸ *Ibid.*, p. 11.

⁶⁹ Ángel Pérez Gómez. "Introducción: Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot." En: John Elliot, *op. cit.*, p. 13.

públicas del conocimiento para construir su comprensión personal de las situaciones de la vida."⁷⁰ Este concepto de educación acepta la inmersión en la cultura como tradición para la formación del sujeto.

De acuerdo con Stenhouse, la educación comprende cuatro procesos diferentes: entrenamiento (desarrollo de habilidades), instrucción (obtención y retención de informaciones), iniciación (compromisos y conformidad con normas y valores sociales explícitos) e inducción (procesos de acceso al conocimiento, considerado como conjunto de estructuras o sistemas de pensamiento, contruidos históricamente e incorporados a nuestra cultura.⁷¹ La inducción es concebida como la inmersión en un territorio de elaboraciones personales.⁷²

A partir de la distinción que hace Aristóteles entre *praxis* y *poiesis*, Stenhouse concibe la educación como "...la realización de un ideal de vida, a la actualización de ciertas cualidades éticas en la forma en que unas personas dirigen sus vidas en relación con las demás. La *praxis* consiste en actualizar nuestros ideales y valores en una forma adecuada de acción, y constituye siempre una empresa inacabada que requiere una reflexión y análisis continuos."⁷³

Se trata de una educación humanística, pero diferente a la que propuso la Ilustración. La educación humanística se relaciona con la emancipación del sujeto. El humanismo disminuye cuando el juicio viene prescrito por la autoridad. La información debe manejarse en el aula como prueba de la "cultura." Los profesores son mediadores de la cultura:

Nos enfrentamos con el hecho de que interactuamos con el pasado a través de un inmenso almacén de escritos y de obras de arte. Estas ideas almacenadas nos permiten establecer un diálogo entre "lo mejor que ha sido pensado y escrito" y nuestra cultura contemporánea. La interacción con el pasado constituye un elemento de nuestro propio desarrollo cultural, y, por supuesto, uno de los principales cometidos del sistema educativo consiste en mantener esta conversación del pasado con el presente.⁷⁴

⁷⁰ *Idem.*

⁷¹ *Idem.*

⁷² *Ibid.*, p. 14.

⁷³ *Ibid.*, p. 269.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 281.

En contraposición con estas ideas, los autores analizados observan que se ha vuelto en la actualidad a la racionalidad técnica en la educación, en la que se trata de medir el conocimiento. Elliot señala que conocimiento no es lo mismo que información, sino que "...consiste en estructuras o sistemas de pensamiento sobre nosotros mismos y sobre el mundo, que están incorporados a nuestra cultura."⁷⁵ Se trata, pues, de actitudes frente a los sucesos que transcurren en la vida y ante los cuales se tiene que responder con sabiduría, no con información, porque tanto los sucesos como las respuestas no están dados de antemano.

Si se entiende la educación como un proceso de manufactura o tecnología, se piensa en mediciones del logro de metas u objetivos comprobables. Pero la calidad de la educación se refleja en desarrollos impredecibles y divergentes: "La inducción a las estructuras del conocimiento no normaliza el pensamiento de los estudiantes, sino que apoya la creatividad y la originalidad del pensamiento."⁷⁶

La inducción hacia los sistemas de pensamiento es fundamental en cualquier proceso educativo. Pero estas estructuras de pensamiento debido a su complejidad, están sujetas a la interpretación. La educación debe servir para ser, no para tener. El desarrollo de la comprensión en la educación debe relacionarse con los problemas vitales, que son problemas "...acerca de cómo se relacionan diversas posibilidades de acción en una situación vinculada con el objetivo fundamental de la vida."⁷⁷

Las estructuras de conocimiento cumplen en la educación la función de desarrollar las potencias para el manejo de los problemas vitales con sabiduría. La filosofía del conocimiento concibe dos tipos de aprendizaje, el académico y el de cómo vivir, mientras que la filosofía de la sabiduría entiende el aprendizaje académico como el aprendizaje de cómo vivir.

Es interesante observar que desde la antropología filosófica, este problema se plantea de manera muy clara. Se habla de la educación racionalista como la que explica la realidad en términos de luminosidad; esto es lo que hace la ciencia, pero en la educación se deja de lado la oscuridad de lo humano, que podría tratarse mediante la literatura, porque el universo simbólico es capaz de expresar lo inexpresable cientí-

ficamente. Los textos literarios construyen nuestro entorno o mundo de la vida: "Sin tomarlos como punto de referencia, como "horizontes de sentido", resulta imposible descender a los infiernos que se ocultan tras las máscaras de la cotidianidad."⁷⁸

También Eugenio Triás ha insistido en la necesidad de abrirse a la simbólica de lo que está más allá de la "luminosidad" (Ilustración). Por eso habla de la importancia de la sombra (el mito, la literatura).⁷⁹ El manejo de figuras simbólicas constituye puntos de referencia para dotar de sentido y significado a las acciones sociales, entre las que se encuentra la acción educativa.

Esta breve presentación de algunas orientaciones en la investigación educativa anglosajona⁸⁰ contra una posición positivista, nos permite apreciar en primer lugar, que existe un trabajo avanzado en la influencia de las teorías filosóficas contemporáneas. También puede verse el estímulo que significó la propuesta de Habermas, en el contexto espacio-temporal específico en que se dieron estas iniciativas. Sin embargo, también podemos observar que la influencia de Habermas está siendo superada por los aportes de la teoría de Gadamer. En este sentido, analizaremos más adelante con cuidado, qué aspectos de la hermenéutica de Gadamer son tomados en cuenta y de qué manera están siendo aplicados, con el fin de estudiar si su influencia no ha sido parcialmente aprovechada, al considerar sólo la polémica que sostiene con Habermas.

Otra cuestión importante que intentaremos desarrollar es hasta qué punto esta crítica, al no superar el concepto ilustrado de educación, puede volver a caer en la aceptación del conocimiento científico como única forma de emancipación. La sospecha de que así puede ser, hace relevante la pregunta por los aportes que daría un concepto de educación que se derive del giro hermenéutico como superación de la filosofía ilustrada.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 291.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 294.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 298.

⁷⁸ Cfr. Joan Carles Mèlich. *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona, Paidós, 1996, p. 12.

⁷⁹ Notas tomadas durante el seminario de estudio con el doctor Eugenio Triás, del 26 al 30 de octubre de 1998, en la Escuela de Filosofía de la Universidad Intercontinental.

⁸⁰ Es importante señalar que en el contexto iberoamericano también se está desarrollando la investigación-acción en el campo de la educación, tanto en España como en Latinoamérica.

Al respecto, se podría plantear una revaloración de la propuesta de Habermas, así como de los aportes de la hermenéutica de Gadamer. Pero también podría aprovecharse en esta tarea la hermenéutica de Paul Ricoeur.

Como hemos visto, las aplicaciones hermenéuticas al campo educativo han respondido a necesidades específicas de las sociedades en que se han realizado. Tienen en común con nuestra propuesta el hecho de nacer de una intención crítica de la educación positivista; sin embargo, la originalidad de su aplicación en América Latina consistiría en incorporar un acervo cultural contenido en la creación literaria, que sólo hasta hoy puede considerarse original. Además, otro rasgo que distingue nuestra propuesta es el hecho de obedecer o responder a necesidades propias de este contexto latinoamericano.

Recapitulando hasta aquí, se puede afirmar que existen algunos avances notables en la aplicación de la filosofía hermenéutica contemporánea que replantean la educación en una perspectiva de otra racionalidad, que ofrecen respuestas desde la hermenéutica a la crisis de la modernidad y que persiguen una educación basada en otra concepción de humanismo. Antes de examinar en detalle cómo se explican estas aproximaciones hacia esa otra racionalidad (Habermas, Gadamer, Ricoeur, Eco y Lotman) es necesario tomar en cuenta la contextualización histórica que he hecho en el primer capítulo: ¿La modernidad y la globalización justifican también la búsqueda de otro modelo de educación pública mexicana? A mi modo de ver sí se justifica la búsqueda no sólo de otro modelo educativo, sino incluso de otra cultura y de otro Estado (como plantea Luis Villoro) o de *otra racionalidad* analógica (M. Beuchot).

CAPÍTULO 3

LA HERMENÉUTICA DE HABERMAS. UNA RACIONALIDAD COMUNICATIVA

"Era el último superviviente de la gran y antigua especie de los hombres caballos. Había estado en la guerra contra los lapitas, su primera y de los suyos gran derrota. Con ellos, vencidos, se había refugiado en montañas de cuyo nombre ya se había olvidado. Hasta que llegó el día fatal en el que, con la parcial protección de los dioses, Heracles había diezmado a sus hermanos, y sólo él había escapado porque la demorada batalla de Heracles y Neso le había dado tiempo para refugiarse en el bosque. Se habían acabado entonces los centauros. Sin embargo, contra lo que afirmaban los historiadores y los mitólogos, uno había quedado aún, este mismo que había visto a Heracles destrozarse con un abrazo terrible el tronco de Neso y después arrastrar su cadáver por el suelo, como a Héctor iría a hacer Aquiles, mientras se iba alabando a los dioses por haber vencido y exterminado la prodigiosa raza de los centauros.

Quizá pensándolo de nuevo, los mismos dioses favorecieron entonces al centauro escondido, cegando los ojos y el entendimiento de Heracles por no se sabía entonces qué designios."

José Saramago. Centauro

Habermas enfoca el estudio de la sociedad desde la teoría de la comunicación.⁸¹ Su propósito, en este sentido, es responder a las preguntas: ¿Qué es y cómo se desarrolla la sociedad en términos de las relaciones de comunicación que se establecen dentro de ella? Considera que el **sentido** es un concepto fundamental para una teoría de la sociedad en términos de una teoría de la comunicación. Concibe el sentido como la expresión simbólica de las intenciones del hablante, lo cual significa que existe mediación. La comunicación lingüística constituye al ámbito objetual, que está formado de sentidos dados en la comunicación lingüística. Como consecuencia de admitir que el sentido es lo que cons-

⁸¹ Cfr. Jürgen Habermas. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México, Taurus, 1993.