



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

---

---

SECRETARIA ACADÉMICA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

HACIA UNA HERMENÉUTICA DIALÉCTICA  
TRANSFORMACIONAL DE LA CUESTIÓN EDUCACIONAL

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
DOCTOR EN EDUCACIÓN  
PRESENTA

NAPOLEÓN ROSARIO CONDE GAXIOLA

TUTOR  
DR. SAMUEL ARRIARÁN CUÉLLAR

MÉXICO D.F.

DICIEMBRE DE 2010

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	4
<b>Capítulo I.</b> La importancia del materialismo histórico y la dialéctica materialista en la construcción de una hermenéutica transformacional en la educación.	18
<b>Capítulo II.</b> La importancia de Aristóteles y Heidegger en la construcción de una educación de la esperanza.	30
<b>Capítulo III.</b> Algunos comentarios sobre la paideía hermenéutica.	50
<b>Capítulo IV.</b> Consideraciones sobre el papel de Aristóteles en la configuración de una paideía hermenéutica de estirpe trágica.	68
<b>Capítulo V.</b> La importancia de Aristóteles en la hermenéutica actual.	83
<b>Capítulo VI.</b> La importancia formativa del pensamiento de Bartolomé de las Casas en la coyuntura educacional actual.	105
<b>Capítulo VII.</b> Hermenéutica analógica y dialéctica.	119
<b>Capítulo VIII.</b> La urgencia del establecimiento de una epistemología fronética en el conocimiento educacional.	135
<b>Capítulo IX.</b> Globalización, derecho y educación.	150
<b>Capítulo X.</b> La importancia de la hermenéutica, dialéctica y el sistema en un tejido educacional.	163
<b>Capítulo XI.</b> Comentarios sobre la historia de la hermenéutica en México.	189

<b>Capítulo XII.</b> Hermenéutica dialéctica, derecho y educación.	200
<b>Capítulo XIII.</b> La importancia de la cordialidad y el personalismo en una educación de calidad.	217
<b>Capítulo XIV.</b> Para una hermenéutica jurídica y educativa de factura ontológica en la epocalidad presente.	229
<b>Capítulo XV.</b> Los saberes locales en la epocalidad del bicentenario en el nuevo contexto latinoamericano.	245
<b>Capítulo XVI.</b> Actualidad de la hermenéutica barroca de Samuel Arriarán.	262
<b>Capítulo XVII.</b> La relevancia de la política en una educación de nuevo tipo.	280
<b>Conclusiones</b>	296

## INTRODUCCIÓN

A continuación presento dieciocho capítulos de la tesis doctoral en la Universidad Pedagógica Nacional titulada *Hacia una hermenéutica dialéctica transformacional en la cuestión educacional*. Tal enfoque interpretacional emerge del pensamiento de Mauricio Beuchot Puente y de Samuel Arriarán Cuellar, autores y creadores de la hermenéutica analógica y la hermenéutica barroca. El objetivo ha sido explicar, comprender e interpretar desde la perspectiva de la hermenéutica dialéctica transformacional un conjunto de temáticas educacionales de mi interés, con el propósito de aplicar las palabras conductoras, los indicadores y el tejido conceptual, así como los caminos y métodos de la oferta epistémica mencionada a una serie de tópicos pedagógicos, instruccionales, antropológicos, ideológicos, políticos y jurídicos. El planteamiento del problema ha sido: ¿hasta qué punto la hermenéutica dialéctica transformacional puede ofertar ideas, propuestas, hilos y puntos de vista a la teoría y praxis de la educación? La hipótesis que hemos sugerido se orienta en el sentido afirmativo, es decir, la hermenéutica dialéctica transformacional en tanto teoría y método en construcción, puede ofertar lineamientos a nivel conceptual y temático, en la comprensión e interpretación de la educación y de la instrucción. Tales temáticas, es decir la problematización y la hipotetización las desarrollaremos un poco más, en páginas adelante. Por lo pronto ofrecemos una primera impresión para ubicarnos en nuestro tema. Estoy consciente del riesgo que tal atrevimiento implica, pero tenía que correrlo, pues me he amparado en los grandes paradigmas de los modelos educacionales de Aristóteles a Beuchot, de Marx a Arriarán y de Heidegger a Gadamer. Por otro lado, he tratado de asirme a la tradición marxista. Los errores aquí presentados son de mi estricta responsabilidad. Los aciertos y virtudes son producto de la interacción continua de mis tres asesores: el Dr. Samuel Arriarán, la Dra. Amalia Nivón y el Dr. Mauricio Beuchot Puente. A ellos, mi reconocimiento intelectual y prudencia aristotélica.

Quisiera mencionar lo siguiente. Hubiera querido sintetizar esta tesis doctoral en menos apartados. No pude hacerlo. Brotaron diecisiete capítulos sobre temáticas, desde mi óptica relevantes: la idea de educación, el nexo entre hermenéutica y educación, el vínculo entre hermenéutica, analogía, dialéctica y transformacionalidad, el papel de la justicia, los derechos humanos, las virtudes y la democracia en el salón de clase, la situación de los saberes locales y la globalización, la importancia del pensamiento de Bartolomé de las Casas, Carlos Marx, Mauricio Beuchot y Samuel Arriarán, el rol de la política y la cultura y otros tópicos. Lo difícil ha sido, producir coherencia y sentido en todo el capitulado. No sé si lo haya logrado. Son temáticas que me han abrumado desde hace mucho tiempo. Quiero señalar que esta reflexión tiene que ver con una obsesión permanente: ¿hasta qué punto es posible articular la hermenéutica con la tradición marxista? Tuve que hacerlo bajo mi propio riesgo, pues me di cuenta, que un reducido grupo de compañeros de ruta aceptaban ambos caminos. Los marxistas unívocos se han opuesto históricamente a la hermenéutica, marcando la escasa correspondencia frente a Aristóteles, los pensadores medievales, Nietzsche, Heidegger y Gadamer. Por otro lado, los hermeneutas rechazan ubicarse al lado de Marx y Lenin. ¿Cómo resolver el desencuentro? Se me ocurrió tomarlo bajo mi propio desafío: diseñar una hermenéutica dialéctica transformacional. En el momento de iniciar el doctorado en educación me formulé la tarea de aplicar mi propuesta a las temáticas anteriormente mencionadas.

El presente trabajo es muy explícito y concreto. Se trata de construir un paradigma educacional en base a los marcos conceptuales y nocionales de la hermenéutica y la tradición marxista. Esto implica lo siguiente: si estamos en condiciones de abordar tales tópicos, estaremos en condiciones de reflexionar sobre la hermenéutica, dialéctica transformacional y la educación.

El enfoque de la tesis es hermenéutico porque la educación debe ser interpretacional, dialógica y comprensiva, sirviendo para ubicar no sólo la enseñanza y el aprendizaje, sino la totalidad de los fenómenos y procesos

construidos entre el educando y el educador. Por otro lado, será dialéctico, porque deberá dar cuenta de las analogías y contradicciones en la esencia del acto educativo y será transformacional, porque implica apostar por el cambio social y por el bienestar general del ser humano al interior de una sociedad históricamente determinada.

El presente trabajo se justifica en la medida que establecemos los soportes interpretacionales para articular la hermenéutica con la educación. En pocas palabras pretendemos instalar una perspectiva interpretacional y dialéctica, en la reflexión sobre el proceso de la instrucción y la educación integral. Su originalidad radica en el desafío de articular la dialéctica y la hermenéutica, enlazando la tradición interpretacional aristotélica y beuchotiana con la tradición marxista, en el deseo de abordar temas vinculados con la justicia, la comprensión, los saberes locales, la enseñanza y la formación.

### **Objetivos de la tesis**

Los objetivos de este trabajo doctoral son de hechura hermenéutica y dialéctica; también tienen que ver con el materialismo histórico, en tanto ciencia general del estudio de la sociedad. Para presentarlo de manera más ordenada, los dividimos en objetivos generales y particulares

### **Objetivo general**

El trabajo tiene en tanto propósito general, concretar algunos presupuestos teóricos y metodológicos de un determinado enfoque, denominado hermenéutica dialéctica transformacional sobre la cuestión educacional, y del vínculo del sujeto en términos políticos y culturales en la totalidad social. Nos interesa esquivar las posturas absolutistas hegemónicas de lo conductual, lo cognitivo, competencial y tecnologizante, típicas del conductismo, el positivismo y las tecnologías educativas, llenas de objetivismo y determinismo, evitando los

lineamientos de la llamada posmodernidad educativa, dado su perspectiva subjetivista y metafórica. Pretendemos, en consecuencia, aproximarnos a una propuesta analógica y dialéctica, capaz de ubicar la educación en términos significativos.

### **Objetivos particulares**

1. Configurar los tópicos vertebrales de la educación desde una perspectiva dialéctica, interpretacional y transformacional.
2. Reconstruir y reconstituir el aparato conceptual y categorial de una hermenéutica dialéctica transformacional, capaz de establecer un nexo entre la tradición aristotélica y beuchotiana y la tradición marxista.
3. Construir un paradigma educativo del análisis de la formación, la enseñanza, el aprendizaje, los saberes locales, la justicia, la democracia, los derechos humanos y la juridicidad,
4. Edificar un prototipo educativo basado en la producción, distribución, cambio y consumo de saberes interpretacionales, capacidades, habilidades, virtudes y disposiciones orientados a transformar la sociedad mexicana.
5. Reflexionar acerca de la historicidad de los procesos educativos en el nexo establecido entre las clases sociales y sus intereses y aspiraciones.

### **Las redes de problematización son las siguientes:**

1. ¿Hasta qué punto es viable configurar un prototipo educativo basado en la hermenéutica dialéctica transformacional y la tradición marxista, apto de configurar el nexo entre lo objetivo y lo subjetivo, lo interpretacional y el cambio social, lo analógico y lo dialéctico en materia de formación general del individuo en un tejido societal?
2. ¿Será posible construir un nexo crítico entre la dimensión interpretacional y la perspectiva marxista en este contexto?

3. ¿En qué medida se podrá construir un marco conceptual y temático, capaz de establecer de manera coherente, los lineamientos educacionales?

**El eje hipotético es el siguiente:**

La construcción de un prototipo educacional dirigido bajo una perspectiva dialéctica e interpretacional, podrá ayudar a la comprensión de los grandes problemas educacionales del país y facilitar el entendimiento del acto educacional, las políticas sobre instrucción, enseñanza y aprendizaje y los modelos pedagógicos; ofrecerá transparencia en la incertidumbre actual y proporcionará algunos criterios para ubicar de manera adecuada los conflictos en materia de educación.

**El dispositivo tético es:**

La tesis del presente trabajo es la que a continuación se menciona. Un prototipo educacional de hechura dialéctica y hermenéutica, en tanto conjunción, de la dimensión interpretacional y marxista proporciona el tejido categorial, metódico y temático, orientado a crear las condiciones pertinentes para entender la comprensión entre el individuo, la clase social, la educación y la sociedad, para incidir en su transformación y superar las limitaciones históricas.

**Perspectiva teórica de la investigación**

La teoría general de esta tesis es el materialismo histórico en tanto tejido conceptual y temático de la hermenéutica dialéctica transformacional. Esta última, es nuestra propuesta interpretacional derivada de la hermenéutica analógica de Mauricio Bechout y de la hermenéutica barroca de Samuel Arriarán. Se ha diseñado desde los años ochenta y, de manera concreta, en mis ensayos de los últimos diez años. La presente tesis doctoral es un intento de explicación de la misma. El materialismo histórico es la teoría general de la sociedad propuesta por



Carlos Marx, Federico Engels y Vladimir Lenin. Concibo la hermenéutica dialéctica transformacional como un dispositivo particular de la interpretación. Es una específica teoría particular, subsumida al interior de una teoría general llamada materialismo histórico. Tal tópico lo abordo en el primer capítulo de este trabajo. La teoría general está compuesta por las categorías teóricas centrales y las categorías prácticas operativas. En el caso del materialismo histórico son: teoría de las clases y la lucha de clases, teoría del nexo entre la base económica y la superestructura, el ser social y la conciencia social.

### **Perspectiva metodológica de la investigación**

El método que guía la presente investigación es la dialéctica materialista, en tanto dispositivo táctico y estratégico, capaz de estudiar las analogías y contradicciones en la esencia misma de los objetos, es decir en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Carlos Marx desarrolló esta propuesta a partir del estudio de la economía política en tanto ciencia de la producción, distribución, cambio y consumo de la riqueza de una sociedad. Mediante el estudio de las relaciones sociales de producción. El laboratorio de Marx fue el modo capitalista de producción. Su método le permitió ubicar en su totalidad la complejidad de la sociedad burguesa, mediante el análisis de sus contradicciones. La hermenéutica dialéctica transformacional articula el método marxista de la crítica de la economía política, con el dispositivo crítico del método interpretacional. En el primer capítulo desarrollamos la propuesta.

### **Perspectiva técnica de la investigación**

Las técnicas que he utilizado para la presente tesis son dos: trabajo de gabinete y trabajo de campo, el primero se entiende como aquella revisión bibliográfica, hemerográfica y documental de un estudio determinado, en aras de reconfigurar los ejes de problematización y tetización; la segunda es un conjunto de recopilación empírica de datos en la que sobresalen la entrevista, el recorrido de

área, el reconocimiento del terreno a indagar. He realizado una profunda lectura de textos hermenéuticos y dialécticos, fichas de trabajo y una intensa recopilación de materiales. A nivel de trabajo de campo, he formulado diversas entrevistas y realizado encuentros con importantes exponentes del campo hermenéutico y educacional, entre los que sobresalen los pensadores italianos Gianni Vattimo y Franco Volpi, con los filósofos y pedagogos españoles Eugenio Trías, Felix Duque, Miguel Zabalza, Teresa Oñate, entre otros; con los hermeneutas y educadores mexicanos o afincados en nuestro país Mauricio Beuchot, Samuel Arriarán, Ivan Illich, Enrique Moreno de los Arcos, Pablo Latapí y otros. Por otro lado, he recopilado información en la Biblioteca Central de la UNAM y la biblioteca de pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional.

### **Marco conceptual de la investigación**

Los conceptos fundamentales de mi trabajo son los siguientes: hermenéutica, analógica, hermenéutica barroca, hermenéutica dialéctica transformacional, interpretación, comprensión, educación, formación, enseñanza, saberes locales, virtudes, analogicidad, univocidad, equivocidad, derecho, globalización, derechos humanos, contradicción, materialismo histórico y dialéctica materialista. A lo largo y ancho del capitulo reflexiono sobre la historicidad y especificidad de tales categorías y tópicos.

### **Impacto**

El impacto de la presente investigación es, a mi juicio, el siguiente: se trata de aplicar la tradición hermenéutica y dialéctica al estudio de la cuestión educacional en la epocalidad presente, a través de sus conceptos y propuestas teóricas, técnicas y metodológicas. Si por impacto entendemos la trascendencia de un fenómeno a nivel social, nuestro trabajo es innovador en la medida que articula dos tradiciones en el estudio de un tema relevante. Al terminar el trabajo de

investigación se contará con una propuesta a nivel interpretacional, ofreciendo una explicación de un tópico vertebral de la sociedad mexicana. Ahí estaría, a nuestro juicio, su impacto.

### **Resumen de capitulado**

La tesis doctoral se divide en diecisiete capítulos. El primero, titulado “La importancia del materialismo histórico y la dialéctica materialista en la construcción de una hermenéutica transformacional en la educación”, trata de resaltar la relevancia de una teoría general para la hermenéutica y de un método específico de investigación. Apostamos por el materialismo histórico y la dialéctica materialista; en el caso del primero, establecemos una tipificación y caracterización, marcando su importancia diacrónica y conceptual. En el segundo, definimos y tematizamos su relevancia, señalando sus tópicos vertebrales y su importancia en la educación.

En el segundo capítulo, “La importancia de Aristóteles y Heidegger en la construcción de una educación de la esperanza”, se aborda la relevancia del pensamiento aristotélico y heideggeriano en el diseño de un paradigma basado en la esperanza y el optimismo. Durante mucho tiempo se relegó el tejido conceptual de Aristóteles por considerarlo idealista y objetivista. El capítulo implica una recuperación de su idea de comunidad, excelencia, práctica, prudencia y amistad, aplicándola al quehacer educacional actual. Por otro lado, siguiendo al fallecido pensador italiano Franco Volpi, enlazamos el pensar de Heidegger con Aristóteles. En nuestra opinión, se trata de refuncionalizar la filosofía del autor de *Ser y tiempo* y aplicarlo a la educación. Durante mucho tiempo se estigmatizó su pensamiento. Ahora, a la luz de la dialéctica y la hermenéutica tratamos de actualizarlo en términos formativos.

En el tercer capítulo, denominado “Algunos comentarios sobre la paideía hermenéutica”, se tratan de señalar los criterios centrales que argumentan el nexo

entre Aristóteles y Heidegger en la construcción de una hermenéutica de nuevo tipo, especificando la importancia de una paideia trágica de talante escolar. Se recupera la famosa “vuelta” o “giro” heideggeriano y la crítica al platonismo educacional.

En el capítulo cuarto, “Consideraciones sobre el papel de Aristóteles en la configuración de una paideia hermenéutica de estirpe trágica”, se trata de tematizar la idea de paideia hermenéutica y su relación con la tragedia, en la línea de Aristóteles, Schiller y Nietzsche; abordamos el horizonte de la praxis, la felicidad, la maravilla, lo público y el ocio con el propósito de vincularlo a la educabilidad. Estamos tratando de hermeneutizar y dialectizar lo trágico y la paideia a problemas claves de la formación de educadores y educandos.

El capítulo quinto, “La importancia de Aristóteles en la hermenéutica actual”, es el último apartado del trabajo doctoral dedicado a Aristóteles y a la relación con Marx, Nietzsche y Heidegger. En realidad, debí integrar en un solo capítulo y no presentar cuatro capítulos. Opté por exponerlo de manera separada, para aclararme a mí mismo las temáticas abordadas y no mostrar un ensayo largo de un centenar de páginas; tal vez imposible de leer. De hecho, me repito conscientemente en algunos tópicos. Sin embargo, forman parte de mi seducción teórica: lo sagrado, la excelencia, las virtudes, la participación política, la hermenéutica y el nexo de Aristóteles, no sólo con Marx, sino con Nietzsche y Heidegger. Gianni Vattimo, pese a su postmodernidad, nos ofreció una lectura de izquierda de Nietzsche y Heidegger. De esta forma, dichos autores podrían revalorizarse al margen de su utilización conservadora. Lo mismo pasará con Marx. Los temas aquí abordados, constituyen los puntos candentes en mi formación como profesor, durante más de cuatro décadas: la esencia de lo sagrado, el papel de la formación, lo trágico y un nexo para muchos imposible: Marx, Nietzsche y Heidegger con Aristóteles. Entiendo la complejidad y tal vez poca hondura de mi pensamiento, en este capitulado. Es un horizonte de discusión no acabado. Tendremos que volver con mayores elementos. Sin

embargo, la pasión está señalada. Aquí existe un reto más de la hermenéutica dialéctica transformacional.

En el sexto capítulo, “La importancia formativa del pensamiento de Bartolomé de las Casas en la coyuntura educacional actual”, se aborda la articulación existente entre el pensamiento lascasiano y tópicos fundamentales en la educación actual: la justicia, el derecho, las virtudes y los derechos humanos. Como profesor, no sólo de posgrado y a nivel universitario, sino de educación básica y media, me ha preocupado esta temática. El dominico sevillano, me da la clave, de manera analógica y prudencial, así como una respuesta fronética. El diálogo con Mauricio Beuchot, mi asesor, me actualizó en tales ejes de problematización.

En el séptimo capítulo, denominado “Hermenéutica analógica y dialéctica”, estudiamos el desarrollo histórico de la dialéctica y su relación con la analogía y la hermenéutica. Tratamos de esquivar la idea unívoca de dialéctica, tal como ha sido presentada en algunos soviólogos, huyendo a su vez, de las posturas equivocistas planteadas por algunos posmodernos. De una u otra manera, se trata de reflexionar sobre la dialecticidad de la educación. Cuestión indispensable en una tesis doctoral en educación, en el momento que se aborda desde nuestra perspectiva epistémica.

En el octavo capítulo, “La urgencia del establecimiento de una epistemología fronética en el conocimiento educacional”, estudiamos la posibilidad de establecer un tejido hermenéutico de buenas intenciones en el campo educativo. Abordamos el papel de lo deóntico, lo epistemológico, lo antropológico, lo ético, lo político, lo argumentativo, lo dialógico, lo democrático, lo interpretacional, lo analógico y lo virtuoso basado en las destrezas y habilidades. Todo ello, en el marco de la hermenéutica dialéctica y del nexo entre Aristóteles y Marx.

El noveno capítulo, “Globalización, derecho y educación: Un enfoque hermenéutico”, es de particular importancia, pues en él se reflexiona sobre la

extirpación de las fiscalías del conocimiento, del monismo jurídico y educacional, el nortecentrismo, la revalorización del conocimiento propio y la crítica hacia lo global de manera mercantil y financiera. Se trata de recuperar lo local e inmunizar la mundialización orientada a universalizar los saberes prudenciales. Por otro lado, se recupera la idea de un derecho analógico y de una educación fronética. El nexo entre lo jurídico y lo educacional debe ser abordado mediante la articulación entre una filosofía educativa y una jusfilosofía. Un enfoque orientado hacia la contradicción y lo interpretativo podrá ayudar al respecto.

El capítulo décimo lleva por nombre “La importancia de la hermenéutica, dialéctica y el sistema en un tejido educacional”. En este apartado se reflexiona sobre la importancia de la idea del sistema desde una óptica aristotélica y marxista y no sistémica en la cuestión educacional. Se establece una crítica a la idea unívoca y equívoca de sistema, recuperándolo hacia una postura analógica y dialéctica. Se trata de revitalizar hermenéuticamente lo educacional utilizando la noción de sistema.

En el capítulo once, “Comentarios sobre la historia de la hermenéutica en México”, se plantean algunos puntos sobre la historia de la hermenéutica en México a nivel general y la hermenéutica analógica en particular. Es una reflexión sobre la importancia del pensamiento de Mauricio Beuchot en la configuración de un movimiento en el terreno de las ideas, que ha revolucionado la filosofía no sólo en México, sino en Iberoamérica.

En el capítulo doce, “Hermenéutica dialéctica, derecho y educación”, se reflexiona sobre la posibilidad de construir un derecho democrático, ontológico y crítico, apto de aplicarse a la cuestión educacional. Desde hace tiempo me ha apasionado el nexo entre lo jurídico y lo formativo. Una vez más criticamos el enfoque unidimensional de corte positivista. La historia de la educación abunda en líneas unidimensionales. Lo mismo sucede en el derecho. Los enlaza el positivismo

jurídico y educacional. Por otro lado, se ubica el relativismo jurídico y formativo. Es el caso del nihilismo. Proponemos superar esa bifurcación, mediante nuestra propuesta teórica y metodológica.

En el capítulo trece, “La importancia de la cordialidad y el personalismo en una educación de calidad”, se pretende abordar los criterios medulares en la construcción de una formación de excelencia. Tratamos la dimensión aretológica, es decir, basada en virtudes. Una vez más, el fantasma de Aristóteles está presente. Por otro lado, la dimensión pauperonómica, dirigida a servir a los oprimidos. En este caso, Marx vuelve a nuestro escenario. Luego viene el rol personalista, la idea de persona y dignidad humana. Aquí se enlaza Aristóteles y Marx, con Beuchot y Arriarán. Después viene el tópico de la felicidad. En el punto siguiente, lo cordial. Después lo societal y, finalmente, lo artístico encontrado en la novelidad. Como vemos, es un apartado donde se relaciona lo ontológico con lo hermenéutico, lo dialéctico con lo analógico y la calidez con la politicidad. Una vez más, el autor de la *Ética a Nicómaco* se vincula al autor del materialismo histórico.

En el capítulo catorce, “Para una hermenéutica jurídica y educativa de factura ontológica en la epocalidad presente”, volvemos a plantear el nexo entre lo jurídico y lo formativo desde el pensador alemán Hans Georg Gadamer. Este autor ha sido, al igual que Mauricio Beuchot y Samuel Arriarán, vital en nuestro desarrollo hermenéutico. Su idea de tradición, formación, sentido común, historia efectual, interpretación y comprensión nos ha permitido avanzar en el entendimiento de lo educativo y lo jurídico, horizontes básicos en esta tesis doctoral. Sin embargo, no adoptamos una posición seguidista. Establecemos una línea de demarcación cuando pensamos que se aleja de lo social y de lo político. De esto trata este capítulo: es un homenaje a Gadamer y a su importancia en la comprensión de las temáticas que nos atañen y conciernen.

En el capítulo quince, “Los saberes locales en la epocalidad del bicentenario en el nuevo contexto latinoamericano”, retomamos la importancia de lo propio, el sentido común y lo formativo en la construcción de una educación de nuevo tipo en América Latina. Las hermenéuticas de Beuchot y Arriarán nos ofrecen la pauta para ubicar lo local frente a lo extraño, lo propio frente a lo mundializante. Sólo un enfoque interpretacional podría auxiliarnos en tanto latinoamericanos, ante la invasión globalizante de temáticas extrañas.

En el penúltimo capítulo, “Actualidad de la hermenéutica barroca de Samuel Arriarán”, se analiza la importancia del pensamiento del filósofo boliviano en cuestión y su relevancia en la hermenéutización del pensamiento latinoamericano. Se reflexiona sobre sus conceptos medulares y temáticas de mayor trascendencia a la luz de la dialecticidad y la interpretación.

En el apartado final, “La relevancia de la política en una educación de nuevo tipo”, volvemos, por última vez, a nivel capitular a replantear el papel de la política, la lucha de clases y demás tópicos de la hermenéutica dialéctica transformacional en la comprensión de la educación.

Al terminar la tesis, presentamos algunas conclusiones generales donde se reflexiona sobre el papel de la teoría general y la teoría particular, en alusión al materialismo histórico y la hermenéutica dialéctica transformacional. A su vez retomamos la discusión inicial en relación a la dialéctica materialista y el método hermenéutico. Tratamos de precisar nuestra postura desarrollada a lo largo y ancho de diecisiete capítulos. Señalamos la imposibilidad de acotarlos y la relevancia de exponerlos de manera dialéctica e interpretacional. Tratamos de presentar conclusiones analógicas, señalando que no hay nada terminado y que el diálogo apenas comienza.



En otro orden de cosas, queremos apuntalar nuestro agradecimiento al Dr. Samuel Arriarán Cuéllar, creador de la hermenéutica barroca, al Dr. Mauricio Beuchot Puente, principal exponente de la hermenéutica analógica y a la Dra. Amalia Nivón Bolón, antropóloga y educadora destacada de la Universidad Pedagógica. Sin ellos, este trabajo no se hubiera concretado.

## **CAPÍTULO I**

### **LA IMPORTANCIA DEL MATERIALISMO HISTÓRICO Y LA DIALÉCTICA MATERIALISTA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA HERMENÉUTICA TRANSFORMACIONAL EN LA EDUCACIÓN**

#### **INTRODUCCIÓN**

En el primer capítulo de la tesis doctoral pretendemos reflexionar sobre la importancia del materialismo histórico y la dialéctica materialista, en la elaboración de una hermenéutica de nuevo tipo. Desde hace tiempo hemos tratado de configurar una hermenéutica dialéctica transformacional (Conde 1987, 2001, 2002a, 2002b, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b), bajo la luz de la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot Puente (Beuchot 2000.2003.2004.2005.2006.2007.2008.2009.2010) y de la hermenéutica barroca de Samuel Arriarán Cuéllar (Arriarán 1997, 2001a, 2001b, 2004a, 2004b, 2006, 2007a, 2007b, 2007c, 2008, 2009). En este apartado pretendemos, bajo nuestro desafío, establecer un nexo poco visto en nuestro medio: el vínculo entre la tradición marxista y la hermenéutica. Este trabajo es una excelente oportunidad para abordar tal problemática. El objetivo de este ensayo consiste en estudiar la relevancia del materialismo histórico como teoría general de nuestra postura, la hermenéutica dialéctica transformacional y del método de la crítica de la economía política en tanto estrategia de investigación.

#### **DESARROLLO**

Carlos Marx (1818-1883) y Federico Engels (1820-1895) crean el materialismo histórico a mediados del siglo XIX, con el propósito de configurar una teoría

general, dotada de conceptos, categorías, indicadores, temáticas y tópicos orientados a entender, interpretar y transformar la sociedad precapitalista y capitalista. Vladimir Lenin (1870-1924) la desarrolla en su interpretación y transformación de la Rusia en la Unión Soviética y Mao Tse Tung (1893-1976) lo aborda en el caso chino. Sin duda alguna, existen otros exponentes. Sin embargo, su contribución es fundamental en su diseño, desarrollo y reconstitución. El materialismo histórico es la ciencia de las leyes generales que rigen el desarrollo de la sociedad. ¿Cuáles son estas leyes? La ley del desarrollo de la lucha de clases, la ley del cambio social, la ley de la continuidad de la lucha de clases y otras más. Algunos posmodernos han negado la existencia de leyes en la sociedad (Lipovetski 2007). Por otro lado, los positivistas al estilo de Augusto Comte, las han exagerado (Comte 1980). ¿Cómo resolver esa contradicción? Algunos autores de textos de materialismo histórico son demasiados unívocos, es el caso de F.V. Konstantinov, quien ofrece poca creatividad en su pensamiento. (Konstantinov 1957) Sin embargo, nadie puede negar la necesidad de leyes y de una teoría general de la sociedad y de la educación por los siguientes aspectos:

La sociología burguesa había ofrecido a través de Comte y Spencer una visión parcializada de la sociedad que no incluía lo económico, lo ideológico, ontológico, estético y antropológico. Comte absolutizaba las leyes de la sociedad, pero de manera estática, es el caso de lo teológico, lo metafísico y lo positivo; los anarquistas (Clastres 2010) las negaban. El materialismo histórico vino a llenar ese hueco, construyendo no sólo leyes, sino un conjunto de hipótesis, teorías, principios explicando causalmente la sociedad. Las leyes son la expresión de los aspectos y conexiones más generales de la realidad concreta. Sólo apoyándose en el conocimiento correcto de las leyes, pueden los hombres influir activamente en el avance de la sociedad. Un ejemplo de ello es el caso de las leyes específicas en la producción de conocimientos, o el conjunto de leyes necesarias para generar el cambio social. Si decimos que no hay leyes, caemos en el nihilismo e irracionalismo, negamos la referencia y universalidad de las cosas. Algo muy frecuente en muchos pensadores (Cioran 1990). Lo contrario es la

invención arbitraria y apriorística de leyes. Una especie de nomocracia temática exagerada, típica de algunos positivismos. He optado por el materialismo histórico ante el fracaso de buena parte de las teorías sociales, desde la física social de Comte, la demostática de Spencer y las novísimas invenciones de Anthony Giddens, Ulrich Beck y Alain Touraine. Este último dice: “cambiamos de paradigma en nuestra representación de la vida colectiva y personal. Salimos de la época en que todo se expresaba y se explicaba en términos sociales” (Touraine A. Khosrokhavar F. 2002.16), para pasar a un contexto en el que “los problemas *culturales* han adquirido tal importancia que el pensamiento social debe organizarse en torno a ellos” (Touraine A. Khosrokhavar F. 2002.13). Como se ve, nuestros sociólogos pretenden cambiar el paradigma político, típico de la Revolución Francesa, extirpando los viejos términos como es el caso de la revolución, pueblo, nación, etc. También debemos cambiar, según ellos, el paradigma económico, típico de la revolución industrial, con sus términos específicos: clase social, riqueza, burguesía y proletariado. Para adoptar un nuevo paradigma de corte neomoderno del tipo de cultura, socialización y nuevos movimientos sociales. Ellos dicen: “la destrucción de todas las categorías *sociales*, desde las clases sociales y los movimientos sociales hasta las instituciones o *agentes de socialización*, nombre que se ha dado a la escuela y a la familia al definir la educación como socialización”. (Touraine A. Khosrokhavar F 2002. 13-14). Como se observa, asistimos a un discurso culturalista, que trata de negar, desde una posición ilustrada el materialismo histórico y asumir un nuevo paradigma llamado cultural: “No creo que hayamos pasado a una sociedad postmoderna; hemos pasado a otro tipo de modernidad: me divierte hablar de *Baja Modernidad*, al igual que se habló de *Bajo Imperio*”. (Touraine A. Khosrokhavar F. 2002.32). La época actual de la humanidad, ubicada en la baja modernidad, llegará a una sociedad ilustrada típica de la alta modernidad, si adoptamos el paradigma cultural. Es decir, sociedad capitalista más alta cultura. Luego dirá: “Desde finales de los años ochenta, cuando yo preparaba la Crítica de la Modernidad (...), comprendí que mi proyecto principal había sido siempre sustituir una sociología del sistema social por una sociología del actor. En vez de explicar las conductas en función del lugar y de los intereses de los actores en el sistema, mi propósito era determinarlas como actos de creación o de destrucción de la capacidad de acción autónoma de los

actores. Hace más de un cuarto de siglo que escribí el libro *Producción de la Sociedad*, en el que definía la acción no como determinada por normas y formas de autoridad, sino en su relación con el sujeto, es decir, con la producción del actor por sí mismo. Cada vez hice más explícito este punto de vista, primero estudiando un conjunto de movimientos sociales contemporáneos centrados en los problemas de la cultura y de la personalidad antes que en intereses económicos, después examinando críticamente nociones como modernidad, democracia y comunicación entre culturas e individuos”. (Touraine A. Khosrokhavar F 2002.5). Finalmente señala: “Durante gran parte de mi vida, la palabra *democracia* ha sido considerada en la extrema izquierda como una palabra reaccionaria y cobarde; la única palabra noble era *revolución*. En 1968, pero también antes, en 1956, cuando se producían los levantamientos húngaros y polacos con los que me solidaricé, critiqué la posición revolucionaria y defendí la democracia (...) Para mí, las palabras *sujeto*, *movimiento social* y *democracia* son inseparables”. (Touraine A. Khosrokhavar F 2002.49). De esta forma vemos, un anhelo de la nueva sociología planetaria: Sepultar los grandes tópicos del materialismo histórico: clases, lucha de clases, revolución, transformación social, dictadura del proletariado, burguesía, masas trabajadoras, contradicción entre el trabajo y el capital, para sustituirlo por palabras más “amables” del tipo: democracia, culturalidad, nuevos movimientos sociales, ciudadano etc. Estoy convencido de la incorrecta interpretación del señor Touraine y sus discípulos. Aún estamos en la época de la lucha de clases y de la revolución. Todavía existe el imperialismo, el capital burocrático y la burguesía y hay grandes luchas de las masas trabajadoras del campo y de la ciudad en todos los rincones de la tierra. Aún es posible decir ésto con autoridad semántica, sintáctica y pragmática y expresarlo académicamente. No es posible, al inicio del nuevo milenio pregonar que el paradigma económico y político ha sido eliminado. La invasión norteamericana a Irak y Afganistan, el dominio del capital financiero en todos los países, el avasallamiento de la comunicación cosificada de la prensa eléctrica y escrita, la proliferación de la delincuencia y el lumpenismo, la alienación del consumismo, la corrupción del poder legislativo, ejecutivo y judicial a nivel general, el imperio de la globalización, la carencia de justicia y el respeto a los derechos humanos, son de una u otra manera, expresión de que la sociedad capitalista no camina de manera fronética en sus dos pies. Desde hace tiempo,

toda una corriente de pensamiento sociológico ha desdeñado el materialismo histórico. Touraine y sus discípulos, desde Francois Dubet, Michel Wieviorka, Zsuzsa Hegedus y Farhad Khosrokhavar han emprendido ese camino. Igual sucedió con Jurgen Habermas ahora convertido en liberal igualitario, (Habermas 2009) y con Anthony Giddens, asesor de Tony Blair al pregonar la tercera vía (Giddens 2007) y con Regis Debray (1940) miembro del Consejo de Estado y asesor de Francois Mitterrand. (Debray 2005). Sin embargo, nos parece, a pesar de todo más atrayente e interesante la modalidad teórica inventada por Marx. Se podrá decir que también el materialismo histórico fracasó. No lo sabemos, el tiempo lo dirá. Lo interesante es que los creadores y continuadores del materialismo histórico se ligaron a la práctica, realizaron grandes acontecimientos sociales y de masas y revolucionaron la cuestión educacional. En cambio, las otras modalidades, fueron dicho de forma respetuosa, propuestas lejanas de las masas y de las revueltas medulares de las dos últimas centurias. Lo cierto es, que aún no sabemos quién vencerá a quién, en términos teóricos y epistémicos. Eso tendrá consecuencias prácticas de gran relevancia en los próximos años. A nosotros nos interesa, pese a todo lo que ha sucedido, apostar por esta teoría general. Después de todo, es más atractiva y verdadera que otras sugerencias encerradas en las aulas y los cubículos, y probadas bajo el auspicio de las autoridades, de un modo de producción lejano y distante de nuestro proyecto de vida.

El materialismo histórico ofrece una serie de conceptos de hechura propia y reconstituida. Es el caso de las fuerzas productivas y las relaciones de producción, las formas de la conciencia social, la relación entre el estado y el derecho. La ubicación de la educación en el terreno de la superestructura. El nexo entre base y superestructura, el papel de la ideología, la relación entre dirigentes y masas, etc. Su tejido categorial nos proporciona las bases para entender la sociedad en general y la educación en particular. o obstante, la campaña de desprestigio generada, entre otros por el señor Touraine, preferimos ese vocabulario, al “ilustrado”, lleno de juegos lingüísticos, al estilo de nuevos movimientos sociales,

ciudadanía universal, sistema de actores y nuevos roles. Durante mucho tiempo los postpositivistas, funcionalistas y culturalistas acusaron de limitado al materialismo histórico. Si bien es cierto que había una orientación mecanicista y objetivista en su estudio de la sociedad, ofrecían pistas para entenderla de una manera más amplia. De no ser así, ¿cuál sería la opción? El estructural-funcionalismo de Talcott Parsons (Parsons 1966), la dramaturgia de Erving Goffman (Goffman 2006), la teoría de la estructuración de Anthony Giddens (Giddens 2004) o el enfoque sistémico de Luhmann (Luhmann 2007); ellos proporcionan, desde nuestra perspectiva, una oferta conceptual menos amplia para comprender la educación. Igual sucede con los enfoques postmodernos del corte de Iván Illich (Illich 1972) o los relativismos educacionales.

Quizás ningún hermeneuta acepte la existencia de una teoría general. A nosotros nos interesa este concepto en tanto dotación y existencia de un conjunto de términos matrices, capaces de orientar un trabajo específico. La necesitamos como guía y referencia. Lo contrario nos llevaría a la ausencia de referencia y centralidad. No nos interesa esa vía. Tampoco aceptarían el materialismo histórico. Desde nuestra óptica, ese dispositivo conceptual y temático ofrece las directivas vertebrales, para reflexionar sobre la educación. Ninguna otra oferta categorial nos satisface. Distanciarnos, nos llevaría al reino de la metafóricidad y de la irracionalidad. En cambio, el materialismo histórico construye una serie de términos de nuestro agrado. Es el caso de la teoría de la base y la supraestructura, la teoría de las clases y la lucha de clases, la teoría del ser y la conciencia social, que no encontramos en los enfoques fenoménicos, analíticos, culturalistas, conductuales y constructivistas. A nosotros nos agrada ese enfoque, porque nos interesa el movimiento social y la estructura clasista de la sociedad. Tal vez, para quienes rechazan esa temática, les pueda parecer fastidiosa nuestra perspectiva. No es nuestro caso. Nos interesa la educación estudiando la realidad concreta, los intereses en disputa, la diferencia entre el discurso formal y el contenido real, la participación de las masas en el texto enseñante, la discusión y el diálogo, la praxis en toda la extensión de la palabra. Entonces, ¿dónde queda la hermenéutica? Se ubica como una teoría particular de la interpretación, con su

respectivo andamiaje conceptual: comprensión, entendimiento, analogicidad, equívocidad, prudencia e iconicidad. No se puede entender estos términos excluyendo una teoría general, que permita ubicarlos desde una perspectiva clasista y desde un reconocimiento económico, político y social, o al menos para nosotros. No podemos prescindir del materialismo histórico, ya que nos interesa entender la educación bajo la dirección de la política. La política es concebida como lucha entre clases por sus intereses históricos en la conquista del poder y su mantenimiento. Sólo el materialismo histórico permite este horizonte de reflexión. Por eso lo ubicamos como teoría general, como referente global y universal, capaz de proporcionar las teorías específicas, leyes y principios para comprender la educación. Teorías específicas, como es el caso de la base y la superestructura. Leyes como la ley de correspondencia entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción. Principios como el de la lucha de clases. A esa tradición pertenecemos y sería desleal ocultar nuestro origen ideológico. No nos preocupa que muchos hermeneutas de la escuela de Gadamer, rechacen el materialismo histórico en tanto teoría general. Excluir el materialismo histórico nos llevaría a caer en brazos del idealismo sincrónico, es decir, de la subjetividad ahistórica. ¿Con qué nos quedaríamos? Con el helenismo reduccionista, el medievalismo omnipotente, el cartesianismo matemático, el positivismo sociológico, el paradigma culturalista de Touraine o las diversas versiones de la modernidad unívoca o el postmodernismo equívoco. Preferimos, bajo nuestra responsabilidad, aceptar el materialismo histórico y su papel de teoría general. Esto implica un vínculo con nuestra hermenéutica.

Nuestro método de investigación, es la dialéctica materialista. Es un método porque es la estrategia general de la reflexión, capaz de comprender las analogías y contradicciones, en los fenómenos y procesos de la sociedad en general y de la educación en particular. Pocos hermeneutas aceptan el método. Gadamer lo rechaza. Para nosotros es importante, porque a diferencia del filósofo alemán, le damos prioridad a lo económico, político e ideológico en el estudio de la educación. Imposible abordarlo sin el método. El solo “camino” y “no método”



heideggeriano y gadameriano, es incompleto. También es cardinal la dialéctica. Pero no es la dialéctica socrática, platónica o hegeliana. Es la marxista, ya que pretendemos elaborar un estudio clasista, integral, desalienado y descosificado. Y entonces, ¿dónde queda el método hermenéutico? Nos interesa en la medida que se encuentre ligado a la dialéctica. De no ser así, pierde fuerza la interpretación diluyéndose en un rumbo fragmentario e insuficiente. Lo dialéctico le da consistencia para entender los cambios cuantitativos en cualitativos, las contradicciones y las analogías permitiendo un enfoque clasista, ya que aborda el objeto de estudio desde lo económico, social, ideológico, ontológico y cultural. Se dirá que la hermenéutica ha rechazado históricamente el método y la dialéctica materialista. Desde nuestra dimensión, eso no es así. Es posible una hermenéutica con un método dialéctico, puesto que nos interesa entender no sólo lo antropológico, ético y estético, sino los grupos de poder, transformación y cambio social, en la cuestión educacional. ¿Acaso es posible comprenderlo únicamente con un dispositivo pasivo y alienado? Nuestro reto es reconstituir la dialéctica y el método al interior de la hermenéutica. El tiempo mostrará la validez o invalidez de tal atrevimiento. Esperemos con paciencia, un poco.

## **CONCLUSIÓN**

De esta forma vemos la importancia del materialismo histórico y el método dialéctico en tanto teoría general y metodología de investigación de la hermenéutica que pretendemos aplicar a la educación. En los capítulos siguientes abordaremos el papel de Aristóteles, Marx, Nietzsche, Heidegger, Gadamer, Beuchot y otros, en su relación con la educación y temáticas similares. La idea es continuar aplicando la hermenéutica dialéctica transformacional a tales tópicos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arriarán Samuel** (1997): *Filosofía de la posmodernidad crítica a la modernidad desde América Latina*. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México, D.F.
- Arriarán Samuel** (1999a): *La Fábula de la identidad perdida. Una crítica de la hermenéutica contemporánea*, Itaca, México, D.F.
- Arriarán Samuel y Beuchot Mauricio** (1999b): *Virtudes, valores y educación moral*, Universidad Pedagógica Nacional, México, p. 12.
- Arriarán Samuel y Beuchot Mauricio**, (1999c): *Filosofía Neobarroco y Multiculturalismo*, Itaca, México, D.F.
- Arriarán Samuel y Hernández E.** (2001a): *Hermenéutica analógica-barroca y educación*, Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Arriarán Samuel** (2001b): *Multiculturalismo y globalización*, UPN, México, D.F.
- Arriarán Samuel** (2004): *Dianoia*, volumen XLIX, No. 53, Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM.
- Arriarán Samuel** (2004b): *Marxismo más allá de Marx*. UPN, México, D.F.
- Arriarán Samuel** (2006): *La Hermenéutica Barroca en Samuel Arriarán y Elizabeth Hernández (compiladores), Ensayo sobre Hermenéutica analógico-barroca*. Editorial Torres Asociados, México, D.F.
- Arriarán Samuel** (2007a): *La derrota del neoliberalismo en Bolivia*, Editorial Torres Asociados, México, D.F.
- Arriarán Samuel** (2007b): en Gabriela Hernández García, coordinadora, *Hermenéutica, Analogía y Filosofía Actual*, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México, D.F.
- Arriarán Samuel** (2007c): *Barroco y neobarroco en América Latina, Estudios sobre la otra modernidad*, Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.
- Arriarán Samuel** (2008): *RIEDA Revista Integral de Educación para Adultos*, año 30, No. 1, enero-junio, México, D.F.
- Arriarán Samuel** (2009): *¿Y qué propone el neobarroco?* Biblioteca de Hermenéutica, México, D.F.

- Beuchot Mauricio** (2000): *Tratado de hermenéutica analógica*. UNAM. México.
- Beuchot Mauricio** (2003): *Hermenéutica analógica y del umbral*. Salamanca, San Esteban.
- Beuchot Mauricio** (2004): *Hermenéutica, analogía y símbolo*. México, Herder.
- Beuchot Mauricio** (2005): *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca, San Esteban.
- Beuchot Mauricio** (2006): *Filosofía Política*. México, Torres Asociados.
- Beuchot Mauricio** (2007): *Compendio de hermenéutica analógica*. México, Torres Asociados.
- Beuchot Mauricio** (2008): "Facetas del pensamiento colonial mexicano". México, *Cuadernos del Seminario de Cultura Mexicana*.
- Beuchot Mauricio** (2009): *Microcosmos. El hombre como compendio del ser*. México, Universidad Autónoma de Coahuila.
- Beuchot Mauricio** (2010): *La hermenéutica analógica en la historia*. San Miguel de Tucumán, Argentina: UNSTA.
- Cioran Emil** (1990): *Breviario de la podredumbre*. Taurus. Madrid.
- Clastres Pierre** (2010): *La sociedad contra el estado*. Editorial Virus. Barcelona.
- Comte Augusto** (1980): *Filosofía positiva*. Porrúa. México.
- Conde Napoleón** (1987): "Apuntes sobre hermenéutica y turismo". Sección de Graduados, Escuela Superior de Turismo, Instituto Politécnico Nacional, México, D.F.
- Conde Napoleón** (2001): *La filosofía de los derechos humanos de Mauricio Beuchot*, Primero Editores, México.
- Conde Napoleón** (2002a): *Dos aplicaciones de la hermenéutica analógica: el urbanismo y el turismo*, Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2002b): *Hermenéutica analogical, definición y aplicación*, Primero Editores, México.
- Conde Napoleón** (2004): *Ensayos sobre hermenéutica analógica*. Número especial de Analogía, México.

- Conde Napoleón** (2005a): "Hermenéutica analógica, aspectos filosóficos actuales", 2, Número especial de *Analogía*, México.
- Conde Napoleón** (2005b): *La hermenéutica analógica y la cuestión cultural en México*. Ducere, México.
- Conde Napoleón** (2005c): *Hermenéutica analógica y formación docente*. Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2006): *Breve historia de la hermenéutica analógica*. Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2007): *El contexto de la hermenéutica analógica*. Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2008a): *La hermenéutica dialéctica transformacional y la cuestión jurídica*. IPN. México.
- Conde Napoleón** (2008b): *La hermenéutica dialéctica transformacional, el turismo, el derecho y la cuestión social*. IPN. México.
- Conde Napoleón** (2009a): *Ensayos turísticos*. IPN. México.
- Conde Napoleón** (2009b): *Ensayos jurídicos*. IPN. México.
- Debray Regis** (2005): *Les communions humaines*, PUF, París.
- Giddens Anthony** (2004): *Sociología*. Alianza. Madrid.
- Giddens Anthony** (2007): *Europa en la era global*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Goffman Erving** (2006): *Los marcos de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid
- Habermas Jurgen** (1980): *La reconstrucción del materialismo histórico*. Taurus. Madrid.
- Habermas Jurgen** (2009): *Ay, Europa*. Trotta, Madrid.
- Habermas Jurgen** (1985): *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus, Madrid.
- Illich Iván** (1972): *El fin de la era escolar*. CIDOC Cuernavaca, México.
- Lipovetski Gilles** (2007): *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama. Madrid.
- Luhmann N** (2007): *La sociedad de la sociedad*. Taurus. Madrid.

**Parsons Talcott** (1966): *El sistema social*. *Revista de Occidente*. Madrid.

**Spencer, Herbert** (1958): *First Principles*, Nueva York. De Witt Revolving Fund.

**Touraine Alain. Farhad Khosrokhavar** (2002): *A la Búsqueda de sí Mismo*.  
*Diálogo sobre el Sujeto*, Paidós, Buenos Aires, Argentina.

## CAPÍTULO II

### LA IMPORTANCIA DE ARISTÓTELES Y HEIDEGGER EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN DE LA ESPERANZA

#### INTRODUCCIÓN

En estas notas pretendemos establecer algunos comentarios en torno a la importancia de Aristóteles y Heidegger en la construcción de una educación de la esperanza, que nos gustaría denominar, de manera transitoria, educación de talante hermenéutica dialéctica y transformacional. Los dos autores son un referente indispensable en la tradición de nuestro pensamiento, constituyendo un tejido vertebral insustituible en la configuración de una pedagógica para la nueva epocalidad. En este contexto es vertebral la aportación de Mauricio Beuchot Puente, con su hermenéutica analógica (Beuchot 2000, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010) y el pensamiento de Samuel Arriarán y su hermenéutica barroca (Arriarán 1997, 2001a, 2001b, 2004a, 2004b, 2006, 2007a, 2007b, 2007c, 2008, 2009).

Me empeñaré en mostrar la necesidad de una educación de la esperanza en la coyuntura presente, época de virus inéditos, cambios climáticos y fracaso de paradigmas societales y políticos. Para ello, el filosofar de gran estilo del estagirita y del maestro de Messkirch nos podría ofertar caminos para interpretar la complejidad que nos acompaña.

Mis líneas de investigación académica se ubican en la educatibilidad, la hermenéutica educacional, el multiculturalismo y las teorías pedagógicas, por lo que me interesa abrirme a la posibilidad de un pensar hermenéutico que pueda auxiliarse en la terminología de los dos maestros en el ámbito de la interpretación de la política, la economía, la enseñanza y el aprendizaje, y las diversas

modalidades de los modelos educacionales. En ese camino apostamos por una racionalidad crítica que esté en posibilidades de despejar las incógnitas y sospechas de los tiempos actuales. Esta propuesta no es de factura eurocéntrica, en términos absolutos, pues pretende incorporar los saberes locales desdeñados por el racionalismo moderno, centrándose en la tradición de la cultura autóctona. En ese sentido internaliza lo particular y específico, que en la dimensión latinoamericana implica necesariamente el abordaje de lo prehispánico y de las culturas indígenas, cuestión ineludible en la construcción de una nueva filosofía de la historia, en tanto acompañante de una política, una económica, una sociológica, un filosofar, un derecho y una pedagógica en la coyuntura presente. En ese conglomerado de cosas he tratado de encontrar una aplicación práctica del pensar de ambos maestros a mi campo de trabajo. Por lo que me parece complicado abordarlo en términos de hermenéutica metafórica o de redes interpretacionales de corte metonímico. De ahí que lo analógico, dialéctico y transformacional ocupe un lugar central en esta propuesta (Conde: 1987, 2001, 2002a, 2002b, 2005a, 2005b, 2005c, 2006, 2007, 2008a, 2008b).

## **DESARROLLO**

En este apartado pretendemos realizar algunos comentarios sobre la pertinencia del pensar aristotélico y heideggeriano en la configuración de un quehacer educacional. Esta es sin duda, una tarea sumamente ardua en función de la bancarrota de buena parte de los paradigmas pedagógicos. El fracaso en la formación de virtudes en la escuela, a nivel mundial y en México, nos debe incitar a reflexionar sobre nuevas propuestas que puedan generar luz en el contexto actual. Los índices preocupantes en materia de alcoholismo, drogadicción, secuestro, homicidios y robos, entre otras cosas, muestran la necesidad de replantear todo el esquema educativo nacional. La imposición del modelo competencial y otros esquemas de hechura postpositivista por parte de la OCDE, la UNESCO y a nivel local por la Secretaría de Educación Pública, nos conduce a

pensar en otro tipo de educación. En ese sendero, la importancia de las virtudes en tanto capacidades que se cultivan y su vínculo con el indicador en términos heideggerianos y el afecto nos pueden llevar a una estrategia distinta a la presente. Para ello se necesita la exploración de nuevas propuestas que puedan auxiliar en la comprensión de nuestra crisis. He ahí la necesidad de aproximarnos a Aristóteles y Heidegger con la idea de iconizarnos poco a poco con las ideas y pensamientos que puedan nutrir nuestra *episteme* educacional. Se pensará que tal ejercicio es excesivamente contemplativo, libresco y teórico. Nuestra respuesta se orienta en el sentido de poseer una teoría que pueda sugerir líneas de trabajo a nivel práctico. Eso se justifica en una tesis doctoral. De no ser así, ¿dónde podríamos hacerlo?

Pensamos acerca de la necesidad del Heidegger griego –sin duda alguna presocrático y aristotélico– relacionado con la frónesis, orientado a darnos las claves necesarias para acceder al Heidegger hermenéutico y a las modalidades específicas de su filosofar. Igual nos sucede con Marx, necesariamente griego e igualmente presocrático –por la dialéctica heraclitiana y la praxis aristotélica y por supuesto hermeneuta, temática que no desarrollaremos en este capítulo–. Nuestro tiempo, caracterizado por la avalancha del postpositivismo y el posthistoricismo, manifestados en el campo jurídico, sociológico, filosófico y educacional, necesita de un dispositivo comprensivo, que permita dilucidar las temáticas básicas de nuestra temporalidad; en ese sentido se hace necesario deconstruir a nuestros maestros para tratar de volver a pensar y configurar nuestra *koiné*, la cultura común y la lengua común.

El término *hermeneia* es aristotélico y es griego, ya que aparece por vez primera en la famosa *Peri hermeneias* (Aristóteles: 2008) como un texto en torno al lenguaje, el verbo, sus modalidades y temporalidad y, por supuesto, en el acto interpretacional. Él descubre la racionalidad práctica y nos ofrece los términos básicos de nuestro vocabulario: deliberación (*boulesis*), decisión (*proháiresis*), comunidad (*koinonía*), excelencia (*aristós*), práctica (*praxis*) y la prudencia



(*frónesis*). Esto nos da la clave para interpretar la crisis de nuestra temporalidad. En cuanto *praxis*, el quehacer de los seres humanos se concretiza en el vivir bien (*éu zén*), pretensión formulada por los humanismos de todo cuño, desde el marxista y cristiano hasta el personalista y comunitario y también por los críticos del humanismo. Eso implica que los mortales deben deliberar y adoptar posturas decisionales, buscando la mejor manera de vivir. En ese sentido, es el *phrónimos* –hombre equilibrado y fronético– el modelo ideal que deberá deliberar (*euboulia*), desarrollando un buen obrar (*eupraxia*) para lograr la felicidad (*eudaimonia*). Tal proyecto aristotélico no pudo ser cumplido ni por la sociedad griega esclavista, ni en el feudalismo medieval y eclesiástico, ni en el capitalismo y su neoliberalismo y su correlato: la socialdemocracia, ni en el socialismo real. Aristóteles considera la vida humana como *praxis* y ésta como la forma específica de movimiento del hombre, no es simplemente vida, sino proyecto de vida que va más allá de la preservación de la misma. Esa idea estará presente de una u otra forma en Hegel y de manera determinante en Marx, en su idea de lucha de clases, la enajenación y el socialismo, y por supuesto en Heidegger, que descubre en el autor de la *Ética a Nicómaco* un trinomio existencial insustituible: *póiesis* (crear), *praxis* y *theoría* (teoría) y sus correlatos: *téchne* (técnica), *phrónesis* (prudencia) y *sophia* (sabiduría). Tal como ha sido magistralmente desarrollado por el desaparecido Franco Volpi (1984), siendo la razón práctica una ontología de la vida humana, estableciendo una equivalencia entre el *dasein* (ser ahí) y la *praxis* y la *zuhandenheit* (estar disponible, estar ahí, estar a la mano) con la *póiesis* y la *vorhandenheit* (lo que está lejos de la mano) y la *theoría* (Vattimo G: 1994). En toda esta teorización el fallecido pensador de Padua está sin duda presente (Volpi: 1996). Ahora bien, si consideramos que en Marx y el postmarxismo, desde Lenin a Mao, de Gramsci a Lukacs y de la Escuela de Frankfurt al marxismo analítico y en el propio Heidegger y el postheideggerismo, desde Gadamer a Volpi y de Figal a Oñate, esta batería ideacional y temática del estagirita está presente, debemos interrogarnos: ¿en qué *tempus* y *spatium* estamos parados? ¿Cómo es posible que la *praxis*, *koinonía*, *phrónesis*, *póiesis*, *theoría*, *téchne*, *epistème praktiké* de factura aristotélica dominen la filosofía de gran estilo en las dos últimas centurias?

En esa vía, la hermenéutica, en tanto invención griega y aristotélica, es un aporte inefable a nuestra modernidad y tardomodernidad. De ahí que reclamemos su importancia en nuestra temporalidad y espacialidad. De no apropiarnos de tal herencia nos refugaríamos en la postmetafísica analítica, sistémica y conductual, privilegiando el reinado del concepto y del método en aras de sugerir un dispositivo cognitivo instrumental y mecanicista, es decir, puro platonismo. Le debemos a Heidegger (1977, 2002) y Gadamer (1977, 1998, 2002) la recuperación de Aristóteles, alejándonos de los comentarios univocistas de cierta metafísica absolutista que lo anclaba a un pensamiento estático objetivista e inmóvil. Por otro lado, le debemos a Vattimo la recuperación de un Heidegger y un Nietzsche adueñado de manera soberbia por la *scilla* de los heideggerianos y nietzschianos químicamente puros y, por otro lado, la *caribdis* de la derecha heideggeriana y nietzschiana, permitiéndonos una lectura izquierdista de tales autores (Vattimo: 1971, 1985). Finalmente, los aportes de Teresa de Oñate (2001, 2008b) a través de la configuración de una hermenéutica trágica (Oñate: 2008a) y de Mauricio Beuchot, con su hermenéutica analógica (Beuchot: 2000), nos han limpiado los ojos en la recuperación del significado de pensar. Aristóteles y Heidegger están presentes en toda la tradición que hemos mencionado. Su pensamiento orienta nuestro devenir para abordar lo no dicho y lo no pensado. Nos parece central la idea aristotélica en torno al hombre excelente, centrado en la vida del cuerpo (*bíos apolaustikós*), en la vida con los otros (*bíos politikós*) y en la vida con las ideas, las palabras y la mente (*bíos theoréticos*) (Aristóteles: 1995b. 132-138 I.1095) Aplicado a la educación en México, se refiere a una educación del cuerpo, basado en su cuidado y protección desde la infancia a la senectud (no olvidemos que somos el segundo país con mayor existencia de obesos en el mundo), la necesidad de pensar en al otredad, es decir, la vida con los otros a través de las virtudes, reduciendo la envidia, la venganza, el egoísmo, todo eso logrado a través del desarrollo del afecto y la relación con los otros. Aquí tiene importancia la noción aristotélica de *koinonía* o comunidad. Aquí vemos la necesidad de los lazos solidarios con los otros, con los integrantes de nuestro grupo escolar, la institución educativa, las clases trabajadoras, etcétera. Aquí

también entra la idea de *praxis*. La *praxis* es la actitud descubridora materializada en el acto concreto. Es ir a los hechos, en términos educacionales implica transformar las cosas, incidir en ellas, no quedarse en la mera contemplación. Aquí visualizamos también el papel de la *póiesis* entendida como la creatividad en tanto actitud exploradora de tipo productivo orientada a realizar cosas; la *techné* es la modalidad sapiencial que la orienta hacia su cristalización. Todo esto en el horizonte de la *phrónesis* que implica la medida y prudencia para alcanzar las cosas que deseamos todo esto dentro del contexto de la *praxis* ya que la vida humana en su conjunto tiene el carácter la *praxis* (Aristóteles: 1988. 55. I 1254a). Y, finalmente, la vida teórica que designa un amor por el conocimiento, por la heurística, en tanto deseo de sorpresa y exploración de nuevos horizontes. La *theoría* es la disposición exploradora que tiene por propósito un interés descriptivo, observador e interpretacional dirigido a la contemplación del ente y a la búsqueda de la verdad. Traducido en términos pedagógicos es la búsqueda incansable de teorías, modelos conceptuales, palabras conductoras, indicadores, métodos, técnicas y estrategias. ¿Verdad de Perogrullo? No lo sabemos, sin embargo, en eso consiste, entre otras cosas, la educación y no obstante haber sido planteado tales ideas hace más de dos milenios y medio, no se ha podido concretar en la realidad debido, sin duda alguna, a la propia naturaleza clasista de los modos de producción y a los intereses políticos de los grupos en el poder. Ahora bien, esto es lo que nos interesa resaltar en Aristóteles. ¿Qué sucede con Heidegger? ¿Cómo podemos conjuntar el pensamiento del estagirita y el autor de *Ser y Tiempo*? Ya Franco Volpi lo hizo de manera magistral, no tiene caso repetir sus temáticas y tópicos. Lo que sí podemos decir es la vigencia de su pensar en la era del posthumanismo. Sin duda alguna, nuestro maestro es el que ha abordado de manera más radical la cuestión del pensar. En su entrevista con Richard Wisser dirá: “Yo coloco el pensamiento frente a la filosofía” (Wisser: 1999, 81). Y luego agregará: “Tengo el convencimiento de que ha llegado el final de la filosofía, tenemos ante nosotros tareas totalmente nuevas, que no tienen nada que ver con la filosofía” (Heidegger: 1999, 21). Esta invitación de Heidegger a pensar me parece central, en esta época incierta y ambigua. Escribo estas líneas en el momento más crítico

de la llamada influenza humana desatada en México, a finales del mes de abril. Acá me pregunto: ¿qué modalidad espacio-temporal vivimos? ¿Cómo interpretar la miseria de las políticas sanitarias del capitalismo y del postcapitalismo? ¿Cuál es el destino de nosotros, seres indefensos, ante la violencia de las epidemias y pandemias presentes y por venir? ¿Por qué el ser humano no ha podido construir desde el Paleolítico superior hasta la social-democracia y el socialismo en su versión de capitalismo de Estado, nada relevante en términos sociales? En ese contexto la idea de Heidegger de vincular pensamiento y poesía no puede ser descartada: “Sólo un dios puede aun salvarnos. La única posibilidad de salvación la veo en que preparemos, con el pensamiento y la poesía, una disposición para la aparición del dios o para su ausencia en el ocaso” (Heidegger: 1989, 71-72). Sólo nos queda volver a los presocráticos y a su sabiduría del límite, a Aristóteles, a su proyecto de vida buena y racionalidad práctica, a la mística de los medievales y a la potencia de los grandes filósofos de la modernidad en los que Heidegger ha ocupado un lugar central. En este contexto, lo sagrado, lo poético y lo trágico es insustituible. Heidegger nos permite recuperar a un Hölderlin pletórico de divinidad, poesía y tragedia. Con el tropos de *Andenken*, en tanto memoria, pensar rememorativo o recuerdo, tomándolo del famoso poema de Hölderlin, para iniciar un giro poético de altísimo aliento en la filosofía del siglo XX (Heidegger: 1981). Viendo la crisis y la incertidumbre en la que estamos inmersos en el México de la inefable pandemia, veo la potencia de su pensar, no sólo en sus indicadores *Gestell* (estado de desocultamiento, poner, esqueleto, armazón), *Lichtung* (poner en claro, aligerar, alumbrar), *Ereignis* (acontecimiento propicio), sino en su idea de la poesía y de un filosofar, en tanto obra de arte. La necesidad de abrirse a la posibilidad de otro pensar surge sin duda alguna del tejido del *Gestell*, ya que no hay una superación metafísica concebida en la línea de la *aufhebung* (hacerse cargo, suprimir, conservar, ir más allá, elevar) de Hegel, sino a través del *Ereignis*. Eso no significa la pasividad absoluta, pues nos llevaría a la derrotabilidad. Pensemos en el caso mexicano: 110 millones de habitantes, 95 millones en la pobreza, 55 millones viviendo con menos de tres dólares diarios y 40 millones con un ingreso entre los 3 y los 20 dólares diarios, asediados por epidemias y

pandemias, sin políticas pertinentes de salud, educación, alimentación, vivienda y ocio. Un país rico en petróleo, minerales, agua dulce, tierra fértil, productos agrícolas, silvícolas y piscícolas, donde un solo hombre es el segundo más rico del mundo, tiene una riqueza superior a 60 mil millones de dólares. No se trata de decir: luchamos por una sociedad nueva y estamos igual. Ni decir que todo movimiento social es inútil, pues no nos espera ningún paraíso. Eso es lo más fácil. Se necesita una deontología de estirpe analógica y dialéctica que critique la carencia de fundamento y sujeto, en el sentido de verdades absolutas y dogmáticas, de estructuras instrumentales, pero que no estigmatice la necesidad de ideales, eso implica establecer la apertura hacia otro pensar. Aprender a articular el *Andenken* (pensar rememorante) con la participación social; el *Ereignis* con la lucha de clases; la *Kehre* (vuelta) con los debates sobre el indigenismo, la lucha magisterial y la crítica a los modelos pedagógicos autoritarios, es decir, deconstruir y reconstituir el Heidegger supuestamente indoloro –así interpretado por un nihilismo pasivo– con la situación actual. Hermeneutizarlo, dialectizarlo y analogizarlo. ¿Absurdo y pérdida de tiempo? Quizás, tal vez. Pero no veo otro camino. Un Heidegger pesimista nos lleva a la depresión, la angustia y la inmovilidad. Y no veo el rechazo de su pensar rememorante, celebración, ser ahí, acaecer, evento, transformación-distorsión y otros indicadores más en el terreno de la política, la juridicidad, la educatibilidad y el ocio. Los partidarios de un Heidegger irracionalista, relativista, asocial y apolítico, verán con recelo y enfado nuestra propuesta. Igualmente, los marxistas univocistas que se niegan a entablar un diálogo con la hermenéutica y el pensamiento rememorante estarán en la misma tesitura, igual sucede con Aristóteles, nos interesa su filosofar en la medida que nos da las claves hermenéuticas para comprender lo que nos sucede y atañe, no es el Aristóteles partidario del esclavismo natural, el silogismo y la razón por encima de las pasiones, sino el Aristóteles hermenéuticamente interpretado por Heidegger, Gadamer, Volpi y Oñate. A partir de esta conjunción aristotélica heideggeriana nos interesa entender en el campo del derecho el rol de la justicia, la equidad, el ser y el deber ser en la época del *Gestell*, de la metafísica consumada, en donde las políticas jurídicas del Estado están dedicadas al dominio

técnico científico de la ley, las normas, la coacción, la imputabilidad y la obediencia ciega del individuo al Estado. En el derecho, el postpositivismo ha establecido su reinado a nivel penal, civil, laboral y en el terreno de la filosofía y la sociología. ¿No debemos entonces buscar nuevos caminos? ¿Se puede negar el legado de ambos pensadores? ¿Cómo aplicar su pensamiento? Sus filosofías nos alientan a no malgastar la diferencia ontológica y convertirnos de manera instrumental y funcional en partidarios de un derecho en el que las personas son nada más entes, un simple número abstracto en la vía de la informática jurídica. Las teorías actuales de la democracia están en la misma línea, pretendiendo establecer consensos desde las lógicas unívocas y los modelos epistémicos cognitivistas. Aristóteles con su idea de *phrónesis*, *póesis*, *theoría*, *koinonía* y *praxis*, y Heidegger con el *Dasein*, *Zuhandenheit*, *Vorhandenheit*, *Gestell*, *Ereignis*, *Andenken*, y otros, nos invitan a pensar en otro derecho y otra juridicidad. Igual sucede en el terreno educacional, donde se imponen de manera apriorística y autoritaria planes de estudio en el bachillerato o preuniversidad, excluyendo a la asignatura de filosofía en la currícula, en una propuesta denominada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Por otro lado, aplican el modelo competencial de factura científicista y objetivista, amparándose en el Acuerdo de Bolonia y en las políticas educacionales de la OCDE y la Unión Europea. En pleno *tempus* y *spatium* del *Gestell*, ¿qué nos queda? Volver a Aristóteles y a Heidegger para comprender sus grietas y fisuras. En el horizonte de la temporalidad sobrante, el llamado ocio y tiempo libre, visualizamos el olvido del ser, en plena epocalidad de frente al *Gestell* y al *Ereignis*, viendo así la presencia de los no lugares, la monotonía, el hastío y la rutina. En ese sentido es viable la idea heideggeriana de *Andenken* y *Verwindung* (transformación-distorsión) en aras de recuperar y transformar un pasado vivo, encontrando nuestras tradiciones y ritos, leyendas e historias, patrimonio y herencia cultural, aspecto olvidado por el Estado, al diseñar las políticas culturales, turísticas y educacionales.

A nivel educacional, ¿cómo se vincula Aristóteles con Heidegger? Veíamos la idea de *theoría* en Aristóteles. A esta modalidad de conocimiento le corresponde sin

duda alguna la *sophía*. Cuando los mortales tienen una disposición para acceder a esa disposición exploratoria, el ente surge en lo que Heidegger llama *Vorhandenheit*, es decir, de la manera en que el educando –está ahí presente – con una actitud descubridora orientada a encontrar la verdad. Aquí podemos decir que la *Vorhandenheit* (Heidegger: 1977§4-9), es la que ontologiza la *theoría*, temática que ha sido desarrollada por Franco Volpi (1984. 157-204). Esta *Vorhandenheit* o estar ahí se vincula con el problema de la verdad en sentido ontológico en tanto apertura y descubrimiento del sentido, ahí la *theoría* aristotélica es determinante. En el caso de la *Zuhandenheit*, la relación se establece con la *póiesis*, ya que este “estar al alcance de la mano” implica la disponibilidad de aproximarse al saber y a la educabilidad. Volpi la relaciona en la búsqueda del ser, en nuestro caso, lo relacionamos con la posibilidad de ser utilizable o ser disponible para acceder al diálogo instruccional y educacional y, finalmente, el papel de la *praxis* aristotélica y el *dasein* (ser ahí), ya que también para Heidegger la *praxis* es la actitud determinante que caracteriza la estructura fundamental del *dasein*. Heidegger piensa que la filosofía ha de hacerse comprensible desde la forma del ser del hombre llamada por él *dasein*, ya que pertenece al ser ahí el que comprenda su propio ser, mediante el análisis del ser ahí; eso supone una articulación con la *praxis* aristotélica en tanto acción y movimiento. A nivel educacional, la visualizamos en que la búsqueda del ser conduce a una actividad fáctica y operativa que es la práctica. Aquí vemos una conjunción entre la primera sección de la obra *Ser y Tiempo* dedicada al análisis fundamental del ser ahí (Heidegger: 1977) y el libro I de la *Ética Nicomáquea* donde aborda la temática de la *praxis* (Aristóteles: 1988. 55. I 1254a), cuestión indispensable para entender la crisis actual de la educación; ¿por qué? Por la carencia de una *praxis* en la currícula y los planes de estudio y el carácter libresco y conceptual de la estructura y contenidos de las materias y asignaturas y por el olvido del ser en tanto búsqueda y exploración del sentido de la existencia en la enseñanza de las universidades. Este olvido del ser no lo entendemos únicamente en términos poéticos, metafóricos y artísticos, sino sobre todo en la dimensión

política: olvido de la participación social, olvido de la lucha de clases, olvido de la búsqueda de una nueva sociedad.

El mérito de Volpi ha sido la articulación de los indicadores fundamentales de *Ser y Tiempo* con los términos centrales de la *Ética Nicomáquea*. Esto ha permitido recuperar a un Heidegger históricamente aislado y contrapuesto a Aristóteles, de esta manera recuperamos a nuestro autor para aplicarlo a temáticas educacionales. No obstante, el carácter abstracto y complejo de tal apropiación nos puede ayudar a comprender la parálisis actual observable en los saberes pedagógicos.

De esta manera y de la mano de un Aristóteles hermenéutico, que conoce el camino de vuelta de Dionisio, Hermes y Odiseo, replanteando el retorno de lo otro –lo divino y la *physis* (naturaleza, fuerza o fuente de donde nacen los entes)– y el primado de los lazos comunitarios a través del diálogo y la reciprocidad, podríamos sugerir otra educatibilidad, lo cual implica creer enormemente en la prudencia: “en cuanto a la prudencia, podemos llegar a comprender su naturaleza, considerando a qué hombres llamamos prudentes. En efecto, parece propio del hombre prudente el ser capaz de deliberar rectamente sobre lo que es bueno y conveniente para sí mismo, no en un sentido parcial, por ejemplo, para la salud, para la fuerza, sino para vivir bien en general” (Aristóteles: 1995b. 275. VI. 1140b), y cobijados por el tapete del segundo Heidegger, tras la *kehr* o retorno a su pensar, nos atrevemos a diseñar otra racionalidad a inicios del siglo XXI, que ya ha sido desarrollada en otros contextos. En ese sendero, no podemos apropiarnos de manera narcisista y endogámica a Aristóteles y Heidegger, necesariamente nos acompañaremos de otros gigantes del pensar que ya hemos señalado. Esto nos conducirá a una nueva *philya* (amistad) y *lógos* (saber, razón), indispensables en la *politeia hermenéutica* (ley fundamental, constitución, espacio de lo público) del milenio que corre. En función de esas consideraciones hacemos nuestra la idea de felicidad y vida buena del estagirita: “Se ha de considerar, por tanto, la definición <de la felicidad,> no sólo desde la conclusión y las premisas, sino también se dice acerca de ella, pues con la verdad concuerdan todos los datos, pero con lo falso pronto discrepan. Divididos, pues,



los bienes en tres clases, los llamados exteriores, los del alma y los del cuerpo, decimos que los del alma son los más importantes y los bienes por excelencia, y las acciones y las actividades anímicas las referimos al alma. Así nuestra definición debe ser correcta, al menos en relación con esta doctrina que es antigua y aceptada por los filósofos. Es también correcto decir que el fin consiste en ciertas acciones y actividades, pues así se desprende de los bienes del alma y no de los exteriores. Concuera también con nuestro razonamiento el que el hombre feliz vive bien y obra bien, pues a esto es, poco más o menos, a lo que se llama buena vida y buena conducta. Es evidente, además, que todas las condiciones requeridas para la felicidad se encuentran en nuestra definición. En efecto, a unos les parece que es la virtud, a otros la prudencia, a otros una cierta sabiduría, a otros estas mismas cosas o algunas de ellas, acompañadas de placer o sin él; otros incluyen, además, la prosperidad material. De estas opiniones, unas son sustentadas por muchos y antiguos; otras, por pocos, pero ilustres; y es poco razonable suponer que unos y otros se han equivocado del todo, ya que al menos en algún punto o en la mayor parte de ellos han acertado” (Aristóteles: 1995b. 146-147. I. 1099b). Ese ideal formulado hace cerca de dos milenios y medio sigue siendo válido en la actualidad.

Sólo la propuesta aristotélica de la modalidad de ser de la excelencia denominada virtud (*areté*), transmitida en tanto acción comunicacional, es lo que funda comunidad: “Puesto que toda ciudad es una cierta comunidad y que toda comunidad está constituida con miras a algún bien (porque en vista de lo que les parece bueno todos obran en todos sus actos), es evidente que todas tienden a un cierto bien, pero sobre todo tiende al supremo la soberana entre todas y que incluye a todas las demás. Ésta es la llamada ciudad y comunidad cívica” (Aristóteles: 1988. 45-46. I. 1252a). En ese sentido toda *polis* debería ser una *koinonía*, es decir, vida común, compartida, solidaria, cuestión que no ha sido alcanzada hasta la fecha por ninguna educación en ninguna formación social, a al menos no la conocemos. Por otro lado, el ofrecimiento heideggeriano de articular *pensamiento* y *poesía* nos puede conducir a un sendero de vida nueva. Esta oferta, aunada a la praxis de hechura aristotélica, marxista y heideggeriana permitirá una educación auténtica, al menos eso es lo que pensamos desde una América Latina colonizada intelectual y políticamente por los grandes imperios totalitarios del saber. ¿Cómo deshacernos

de esa invasión epistémica? ¿Cómo acceder a una nueva lengua común o *koiné*? Desde nuestra óptica, buscando al ser no sólo en la poesía, la metáfora, el *tropos* y el arte, sino también en los movimientos sociales, en esa línea nos puede ayudar el viejo maestro del Liceo, el pensador de la selva negra y, por supuesto, el viejo topo barbudo de Tréveris. Se trata de revalorizar la importancia de construir una educación no sólo en términos académicos, sino en el seno de la participación social, de no ser así estaríamos al interior de una educación contemplativa y libresca, lejana de la más mínima praxis.

Hemos tratado en esta parte del capítulo de pensar un poco en la posibilidad de articular algunas ideas y palabras conductoras entre Aristóteles y Heidegger vinculadas a la cuestión educacional. Ha sido sólo un intento, dada la complejidad del tema, sin embargo, nos alienta a continuar reflexionando en esa línea, dada la penuria en que nos encontramos. Sólo han sido esbozos y pinceladas; se deberá ahondar aún más en esa tarea. Por ahora nos contentamos con señalar su pertinencia temática en la cuestión que nos atañe.

## **CONCLUSIÓN**

Estos son sólo algunos comentarios en torno a la tradición en que se ubica una educación de la esperanza. Aquí la esperanza no es visualizada en función de la promesa hecha a Abraham de la tierra prometida y la Ciudad Nueva y la idea medieval de la esperanza en tanto virtud teologal, ni la propuesta psicológica cartesiana en tanto pasión del alma, ni en la vía de Bloch, en términos de reconciliación y reunión del sujeto y el objeto, sino a partir de la interpretación radical de la aspiración a lo no pensado y no dicho en términos educativos, por supuesto que no hemos descubierto el hilo negro o agua tibia ni tenemos la *hybris* o jactancia de haber pensado lo no pensado, sólo hemos indicado algunos puntos de vista; nuestra idea de esperanza se relaciona con el esperar sin desesperarse ya que nos llevaría a actitudes univocas y equivocadas no deseadas. Esperar sin

desesperarse en la posibilidad de una nueva sociedad, una nueva política y una nueva educación. Esperar sin desesperarse en la emergencia de un hombre diferente que asuma una juridicidad analógica y un uso del tiempo libre relevante. Esperar sin desesperarse en una educación comunitaria, dialogal y amistosa. Esto genéticamente lo vemos en la Grecia filosófica, en especial en Heráclito, Empédocles y Aristóteles; continúa en la Edad Media, en el pensamiento de los grandes místicos, en especial del maestro Eckhart, con su *Abgescheidenheit* (desinterés o separación), que traducido a la época presente es una búsqueda del ser, no en la pasividad ni en el retiro estático, sino en la lucha y la esperanza de una nueva época; es la dialéctica hegeliana en tanto interpretación de la unidad y de la contradicción sin culminación en el espíritu absoluto ni la suma unívoca y totalizante y sin la adoración del Estado; es la recuperación analógica, icónica y diagramática de Marx y el filosofar poético de Hölderlin y Nietzsche en la era decimonónica, es la reapropiación del filosofar de Heidegger y Gadamer. No en vano el autor de *Ser y Tiempo* bebe del manantial griego y en especial aristotélico. Igual sucede en el filosofar marxiano y en los filosofemas de la esperanza. Es obvio que tal modelo educacional deberá alimentarse de la experiencia y de la lucha de los pueblos del mundo en su deseo de emancipación y liberación, poniendo atención a las grandes luchas sociales de nuestro tiempo, desde la comuna de París en 1871, la Revolución Rusa de 1917, la Revolución China de 1949 y otras grandes revueltas a nivel universal, deberemos a su vez volver nuestra vista a los grandes movimientos clasistas desde la época prehispánica a la coyuntura presente, en especial, a las recientes luchas indígenas y al movimiento sindical clasista de mayor importancia en el último medio siglo en México: la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación. A este pensamiento lo hemos llamado Hermenéutica Dialéctica Transformacional. Hermenéutico por su vocación interpretacional, por su arqueología griega y por su legado aristotélico; dialéctica en tanto legado de la dialéctica sincrónica de Heráclito y su henología de lo uno y de lo múltiple en tanto ontología del límite; por su propensión dialógica y corresponsabilidad en la vía hegeliana y marxista de privilegiar la comprensión de las analogías y contradicciones de las cosas –sin la

sistemática y la síntesis unívoca—; y transformacional por su talante prático de Aristóteles a Gadamer y de Marx a la resistencia societal actual. En el caso mexicano adquiere una enorme relevancia ante la explotación de los indígenas y la globalización indiscriminada de los saberes locales a nivel justicial, político, lingüístico, ritual y artístico. ¿Cómo recuperar lo genuino y auténticamente local ante la destrucción de las leyendas, rituales y filosofemas propios en términos educacionales? Nuestra apuesta se ubica en la recuperación de Aristóteles y Heidegger y otros pensadores en el horizonte de una hermenéutica incluyente, ecuménica, local y comunitaria. De no ser así seríamos presa de los modelos educacionales autoritarios y dogmáticos y de relativismo nihilista de la tardomodernidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles** (1978): *Acerca del alma*. Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez. Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1988): *Política*. Introducción, traducción y notas de Manuel García Valdés. Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1994a): *Metafísica*. Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez. Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1994b): *Retórica*. Introducción, traducción y notas de Quintín Racionero Carmona. Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1994c): *Tratados de Lógica*. Introducción, traducción y notas de Miguel Candel Sanmartín. Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1995a): *Física*. Introducción, traducción y notas de Guillermo R. De Echandía. Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1995b): *Ética Nicomáquea y Ética Eudemia*. Introducción de Emilio Lledó, traducción y notas de Julio Pallí. Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (2008): *Tratados de lógica (Organón) II*. Gredos, Madrid.
- Arriarán, Samuel**, (1997): *Filosofía de la posmodernidad crítica a la modernidad desde América Latina*. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México, D.F.
- Arriarán, Samuel**, (1999a): *La Fábula de la identidad perdida. Una crítica de la hermenéutica contemporánea*, Itaca, México, D.F.
- Arriarán, Samuel y Beuchot, Mauricio**, (1999b): *Virtudes, valores y educación moral*. Universidad Pedagógica Nacional, México, p. 12.
- Arriarán, Samuel y Beuchot, Mauricio**, (1999c): *Filosofía Neobarroco y Multiculturalismo*. Itaca, México, D.F.
- Arriarán, Samuel y Hernández, E.**, (2001a): *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Arriarán, Samuel**, (2001b): *Multiculturalismo y globalización*. UPN, México, D.F.
- Arriarán, Samuel**, (2004): *Dianoia*. Volumen XLIX, No. 53, Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM.
- Arriarán, Samuel**, (2004b): *Marxismo más allá de Marx*. UPN, México, D.F.

**Arriarán, Samuel**, (2006): “La Hermenéutica Barroca”, en Samuel Arriarán y Elizabeth Hernández (compiladores): *Ensayo sobre Hermenéutica analógico-barroca*. Editorial Torres Asociados, México, D.F.

**Arriarán, Samuel**, (2007a): *La derrota del neoliberalismo en Bolivia*. Editorial Torres Asociados, México, D.F.

**Arriarán, Samuel**, (2007b): en Gabriela Hernández García (coordinadora): *Hermenéutica, Analogía y Filosofía Actual*. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México, D.F.

**Arriarán, Samuel**: (2007c): *Barroco y neobarroco en América Latina. Estudios sobre la otra modernidad*. Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.

**Arriarán, Samuel**: (2008), *RIEDA Revista Integral de Educación para Adultos*, año 30, No. 1, enero-junio, México, D.F.

**Arriarán, Samuel**: (2009), *¿Y qué propone el neobarroco?* Biblioteca de hermenéutica, México, D.F.

**Beuchot Mauricio** (2000): *Tratado de hermenéutica analógica*. UNAM. México.

**Beuchot Mauricio** (2003): *Hermenéutica analógica y del umbral*. Salamanca, San Esteban.

**Beuchot Mauricio** (2004): *Hermenéutica, analogía y símbolo*. México, Herder.

**Beuchot Mauricio** (2005): *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca, San Esteban.

**Beuchot Mauricio** (2006): *Filosofía Política*. México, Torres Asociados.

**Beuchot Mauricio** (2007): *Compendio de hermenéutica analógica*. México, Torres Asociados.

**Beuchot Mauricio** (2008): *Facetas del pensamiento colonial mexicano*. México, Cuadernos del Seminario de Cultura Mexicana .

**Beuchot Mauricio** (2009): *Microcosmos. El hombre como compendio del ser*. México, Universidad Autónoma de Coahuila.

**Beuchot Mauricio** (2010): *La hermenéutica analógica en la historia*. San Miguel de Tucumán, Argentina: UNSTA.

- Conde Napoleón** (1987): *Apuntes sobre hermenéutica y turismo*. Sección de Graduados, Escuela Superior de Turismo, Instituto Politécnico Nacional, México DF.
- Conde Napoleón** (2001): *La filosofía de los derechos humanos de Mauricio Beuchot*. Primero Editores, México.
- Conde Napoleón** (2002a): *Dos aplicaciones de la hermenéutica analógica: el urbanismo y el turismo*. Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2002b): *Hermenéutica analogical, definición y aplicaciones*. Primero Editores, México.
- Conde Napoleón** (2004): "Ensayos sobre hermenéutica analógica". Número especial de *Analogía*, México.
- Conde Napoleón** (2005a): "Hermenéutica analógica, aspectos filosóficos actuales 2". Número especial de *Analogía*, México.
- Conde Napoleón** (2005b): *La hermenéutica analógica y la cuestión cultural en México*. Ducere, México.
- Conde Napoleón** (2005c): *Hermenéutica analógica y formación docente*, Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2006): *Breve historia de la hermenéutica analógica*. Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2007): *El contexto de la hermenéutica analógica*. Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2008a): *La hermenéutica dialéctica transformacional y la cuestión jurídica*. IPN, México.
- Conde Napoleón** (2008b): *La hermenéutica dialéctica transformacional, el turismo, el derecho y la cuestión social*. IPN, México.
- Gadamer Hans George** (1977): *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, Sígueme. Tr.: Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito.
- Gadamer Hans George** (1998): *La dialéctica de Hegel. Cinco ensayos hermenéuticos*. Madrid, Cátedra. Tr. Manuel Garrido.
- Gadamer Hans George** (2002): *Verdad y Método II*. Salamanca, Sígueme. Tr.: Manuel Olasagasti.

- Heidegger Martin** (1977) *Sein und Zeit*. Gesamtausgabe, vol. 2, Niemeyer Tubinga; (2001), Trad. Por J. Gaos, FCE, México, 1971, 1998; *Ser y Tiempo*, trad. pról. y notas por J. E. Rivera, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1998.
- Heidegger Martin** (1981): *Erläuterungen zu Hölderlins dichtung*, Frankfurt-M. Hay versión castellana titulada: *Interpretaciones sobre la poesía de Hölderlin*, de José María Valverde, Barcelona, 1983.
- Heidegger Martin** (1989): *Entrevista del Spiegel*, Tecnos, Madrid.
- Heidegger Martin** (1999): *Ontología, hermenéutica de la facticidad*, Alianza, Madrid.
- Heidegger Martin** (2002) *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica. Informe Natorp*, Editorial Trotta, Madrid, 2002. Trad. de Jesús Adrián Escudero. Título original: *Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles (Anzeige der hermeneutischen Situation). Natorp Bericht*; en la revista *Dilthey Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften*, volumen 6, Vandenhoeck & Ruprecht, 1989, Göttingen, pp. 237-269. Edición de Hans-Ulrich Lessing. También, en Gesamtausgabe, Band 62, "Phänomenologische Interpretationen ausgewählter Abhandlungen des Aristoteles zur Ontologie und Logik [Interpretaciones fenomenológicas de tratados escogidos de Aristóteles acerca de Ontología y Lógica] (semestre de verano de 1922)", Vittorio Klostermann, Frankfurt a. M., 2005.
- Oñate, T.** (2001): *Para leer la metafísica de Aristóteles en el siglo XXI*. Dykinson, Madrid.
- Oñate, T.** (2008a): Conferencia impartida en el Auditorio C de la Universidad Pedagógica Nacional. México, DF.
- Oñate, T.** (2008b): "Estudio preliminar: La inocencia del por-venir" En: Vattimo, G.; Oñate, T.; Núñez, A.; Arenas, F.: *Politeísmo y encuentro con el Islam*. Dykinson, S. L., Madrid.
- Vattimo** (1971): *Introduzione a Heidegger*. Laterza, Roma-Bari.
- Vattimo** (1985): *Introduzione a Nietzsche*. Laterza, Roma-Bari.
- Vattimo** (1994): "Hermenéutica y Racionalidad". En Volpi Franco: *La existencia como praxis. Las raíces aristotélicas de la terminología de Ser y Tiempo*, Santa Fe de Bogotá, Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- Volpi, Franco** (1984): *Heidegger e Aristotele*. Daphne Editrice, Padua.



**Volpi, Franco** (1996) “¿Es aún posible una ética? Heidegger y la filosofía práctica”. Seminario de Filosofía. Instituto de Filosofía. Pontificia Universidad Católica de Chile.

**Wiser, Richard** (1999): *Martin Heidegger al habla*. Studium, Madrid.

## CAPÍTULO III

### ALGUNOS COMENTARIOS SOBRE LA PAIDEÍA HERMENÉUTICA

#### INTRODUCCIÓN

En este trabajo pretendemos reflexionar sobre las peculiaridades de la *paideía* hermenéutica de la educación. Su propósito consiste en aplicar el *logos* interpretacional de talante aristotélico, con el fin de aproximarnos al proyecto marxista y nietzschiano de invertir el platonismo cuestionando la violencia de la metafísica en la transmisión de saberes a través de una hermenéutica dialéctica y trágica de talante transformativo. Ya hemos trabajado en otros textos la posibilidad de una dimensión interpretacional que aporte elementos para el estudio de los complejos problemas de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento (Conde: 1987, 2001, 2002a, 2002b, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2006, 2007, 2008a, 2008b). El objetivo del presente capítulo es el establecimiento de algunos comentarios en torno a las posibilidades de una perspectiva educacional distinta a los paradigmas absolutistas de corte competencial y a los horizontes relativistas del nihilismo pasivo.

#### DESARROLLO

La educación que nos interesa tiene como tradición la enseñanza de Heráclito, Parménides, Empédocles y Aristóteles y su correlato crítico en la *paideía* de Marx (1980), Hölderlín (1976) y Nietzsche (2005) en la era decimonónica; Heidegger y Gadamer (2001) en el siglo pasado, y en Gianni Vattimo, Mauricio Beuchot (2000), Samuel Arriarán (2008), Teresa Oñate (2001) y otros en la epocalidad reciente. ¿Cómo se da la articulación entre hermenéutica y educación?

## 1. La hermenéutica entre racionalidad dialógica de lo otro y de lo posible.

Nos interesa la hermenéutica en tanto dispositivo teórico capaz de contestar a la razón tecnológica e instrumental, representada a nivel educacional por el constructivismo, el modelo competencial, las tecnologías instruccionales y las diversas modalidades de neopositivismo y post-analítica. La racionalidad funcionalista que se ha introducido ha llevado a la educación a senderos indeseables, es el imperio de la llamada “Alianza por la Calidad de la Educación” y los “Programas de Modernización Educativa”, y la imposición de paradigmas conductuales de talante mitológico. Esa presencia del mito en la racionalidad productiva, narrativa y tecnológica propia de la OCDE, el FMI, el Banco Mundial, la ONU, la UNESCO, típica de esquemas neoliberales, republicanos, comunitarios y social-demócratas, dirigidos a imitar el modelo sueco, finlandés, noruego, australiano o suizo; pretendiendo japonizar o copiar el esquema euro-céntrico, elimina la experiencia trágica y el sentimiento de conjunción con la infinitud, la inmanencia del instante eterno, la ontología estética y el arte. Es la reproducción del platonismo en la época de las tecnologías de la información y de la comunicación, privilegiando el tiempo genético y la filiación entre causar y originar. Es el primado de la representación sobre la acción y de la lógica matemática y fisicalista sobre el *ser*. Para Aristóteles, la hegemonía pertenece a la acción o *praxis* y no tanto a los conceptos abstractos. En Platón, la educación implica un traslado hacia lo absoluto, sin escisión, fragmentación y fisuras, es decir, tiende hacia la trascendencia a lo denso y cerrado, a un universo compacto, saturado de síntesis y conjunción. Es la negación de la tragicidad y la dictadura del concepto. ¿Cuál es la causa de la educación para las pedagogías univocistas de Blomm y Perrenaut al examen PISA? El conocimiento matemático y la razón instrumental. Sólo conceptos abstractos, ningún primer principio. Ninguna causa ontológica, ética, interpretacional, transformacional o vinculada al ser. Y esto no es ninguna demagogia.

Obedece a una reflexión hermenéutica que lleva dos milenios y medio de debate, la cual tiene que ver con el núcleo vertebral de la educabilidad. De Heráclito a Marx y de Aristóteles a la hermenéutica de la tardomodernidad se busca incansablemente la educación de los primeros principios o causas, cuyos límites constituyentes se ubican al interior de leyes ontológicas y económicas vinculadas al ser, a la *phýsis*, a la *aristós*, *koiné*, y el conflicto social. Aristóteles explora un bosque (*méthodos*) que tome como punto de partida los límites, el nexo entre el *peperasménon* y el *ápeiron* (el pensamiento que lleva a comprender lo delimitado y lo ilimitado), en las aristas del límite *péras*, apuntalando hacia el horizonte de lo finito y de lo infinito, de lo metafórico y lo metonímico, de lo formal y lo real, siendo de esta forma tales límites, los únicos cánones que pueden escindir y/o conjuntar los espacios y temporalidades. ¿Con qué criteriología? Con el criterio de la tradición, la historicidad, la interpretación, la lucha de clases y la transhistoria sincrónica. Eso implica una idea de *sociedad*, de *ser*, de *comunidad*, de *lucha* y de *proyecto vital*. Por eso nos interesa una hermenéutica transformacional que no se quede únicamente en la interpretación contemplativa y acceda a la facticidad, es decir, al terreno de lo empírico y de la *praxis*; he ahí la importancia de la hermeneusis marxiana. Es una hermenéutica trágica, pues tiene conciencia de la finitud y de la fragmentación de un modelo de *éros*, *phília* o *pólis*, de las fisuras en la lucha por una nueva *paideía* o educación y en el *pólemos* por una nueva sociedad. Es una hermenéutica dialéctica porque recupera la posibilidad de abordar las contradicciones y las analogías de las cosas. No en la vía de la dialecticidad socrática, platónica y hegeliana sino en la marxista; no a través de una voluntad de síntesis absolutista y unívoca, sino en un horizonte de dinamicidad, cambio y transhistoricidad sincrónica. No ha sido una sinecura encontrar una hermenéutica para abordar las cuestiones educativas. Nuestro rechazo a los positivimos y las analíticas instruccionales de factura conductista, sistémica y funcional nos condujo a buscar a Gadamer y Ricoeur en su visita a México en los años setenta, al

hermeneuta freudiano español Armando Suárez, a la filosofía postestructuralista francesa de Michael Foucault y Gilles Deleuze a Jean Francoise Lyotard en esa misma década, a Gianni Vattimo en los ochentas, a Mauricio Beuchot en los noventas y a Teresa Oñate en la nueva centuria. En esa puesta en diálogo encontramos nuestros *prôtai archai* o primeros principios que proporcionan elementos para adoptar un determinado criterio de verdad al saber, a nuestra práctica social y a la *poiēsis*. En ese sentido, hacemos nuestro el comentario de Teresa Oñate en torno a Aristóteles: “¿Cuándo perdió Occidente el nombre de la filosofía primera? (...) ¿No fue quizá cuando también perdió el nombre de la rosa, mientras el pensar se transformaba en meta-física (...)? Y desde entonces, ¿quién recuerda que el nombre primero de la rosa es la imperturbable acción viva de su divinidad: la permanencia y eternidad gratuita que habita hasta en la más frágil, ligera y efímera de las entidades, permitiéndola, para asombro de los que aún quieran ver, la gloria de engendrar por-sí otras rosas de sobrecogedor encanto, desde siempre y para siempre? (...) Y sólo para la vida y la belleza, para el bien de la risa gozosa de simplemente ser, porque sí (...)” (Oñate: 2001.511). De esa forma vemos que el pensamiento de Aristóteles (1978, 1988, 1994a, 1994b, 1994c, 1995a, 1995b) ha sido distorsionado por la moderna filosofía y Oñate recupera su pensamiento para configurar una *paideía* alternativa. Su crítica a la metafísica platónica (Platón: 1951, 1954, 1955a, 1955b, 1969), es un hito en la hermenéutica de la era reciente, pues nos limpia los ojos en nuestra recepción pedagógica de la lectura de Nietzsche y Heidegger.

## **2 La falsa racionalidad del platonismo educacional.**

Desde Platón, el abstraccionismo adopta de manera falsa las causas a los conceptos universales. La idea de formación educativa, tal como ha sido pregonada por las pedagogías preiluministas (Comenius y su escuela), ilustradas (Kant, Hegel, Herbart, etcétera) y postiluministas (Blomm, Skinner, Zabalza, etc.), asimila de forma errónea la predicación con la causación. Predicar significa construir y consumir nociones de una

cuantitatividad específica en categorías de mayor territorialidad y expansión. Esto implica una sumatoria mecánica y acumulativa de conceptos y categorías expresada en currículos y planes de estudio de factura extensible. Su idea es plasmar los contenidos enseñantes y de aprendizaje en objetivos, propósitos, metas y estrategias concretadas de manera cuantitativa y aparentemente medibles, demostrables y verificables. Son ilustrados en círculos de colores, gráficas y figuras geométricas, emulando los grafos sistémicos y la pirámide de Puchta y Kelsen en derecho y la pirámide de Maslow en administración. La finalidad consistiría en establecer una ecuación matemática o un teorema que expresara en un lenguaje universal, en la vía de Frege o Russel, la viabilidad matemática del programa educacional. Aquello que no pueda ser predicado en términos de ciencias exactas y administrativas, no podrá ser causa de tal sujeto. El resultado y secuela de esta violencia que se realiza contra el *ser* es insospechada, pues convierte al educando en un producto mercadotécnico pasivo, fetichizado, alienado y cosificado. Esta es la consecuencia de la violencia generada por las pedagogías metafísicas sobre el *ser*, las cuales, como fieles servidoras de las políticas educativas de estados coloniales, semicoloniales y neocoloniales, arrinconan a los estudiantes a una perspectiva monologista, ahermenéutica y enajenante.

El platonismo educacional es el desconcierto de la simplificación de todos los principios a Uno. Este Uno deberá ser partitivo y medible de manera numeral, lo cual hará posible la proyección matemática figurativa y geométrica una especie de *mathesis universalis*. Es el proyecto instruccional de la academia platónica, del *trivium* y *cuatrivuium* medieval, de las universidades europeas del Medievo tardío y de la universidad napoleónica. Recordemos que Napoleón concibe la universidad como un ejército cuyos oficiales son los profesores, totalmente al servicio del Estado. Esta unilateral asimilación del Uno-Todo, amplísimo y totalizante y sin diferencia, lleva a la reducción de todos los temas y principios a uno solo.

En esa vía, no se puede pensar la educación como un límite (*péras*) o primeros principios (*prôtai archai*), ya que se hegemoniza lo cuantitativo sobre lo cualitativo, la explicación encima de la comprensión y, finalmente, lo extensible oprimiendo la intención. Para pensar la educación como *límite*, se tiene que negar la educación en tanto representación y concepto. De su olvido se ha generado una escuela según el patrón configurado por primera vez por Platón y su academia. Esa modalidad es propia a toda la tendencia impulsada por autores y educadores del tipo de Pitágoras, Plotino, Duns Scotto, Descartés, Leibniz, Comenius, Herbart, Neill, Dewey y otros. Esta es la historia de la instrucción desde el surgimiento de la sociedad de clases hasta nuestros días, manifestada en la confusión entre la causa y el origen, ya que se subsume el predicado en su sujeto, suponiendo que todo lo causado es construido por una causalidad primaria en la espacialidad y la temporalidad, con el propósito de sugerir la razón instrumental. Es la lógica de la dominación de los esclavistas sobre los esclavos, de los señores feudales sobre los siervos, de los industriales sobre los proletarios y de los terratenientes, capital burocrático, burguesía intermediaria, imperialismo, militares y delincuencia organizada sobre el pueblo en general. He aquí el papel de Platón como impulsor de la razón tecnológica. Heidegger nos ha enseñado a través de un indicador que él encontró, el llamado *Ge-stell*, que existe una forma en la cual el *ser* se desoculta al hombre; esta manera de desocultamiento aparece como técnica y en la educación se manifiesta en el platonismo metafísico del currículo rígido, frío y mecánico de todos conocida. Por desgracia, el *ser* al educando actual se le manifiesta como un mandato tecnológico –las llamadas competencias, el aprendizaje basado en problemas y el aula inteligente–, que obnubila su conciencia. Volviendo a “*Das Gestell*”, Heidegger nos muestra que es una com-posición aunque significa, a nivel vulgar, bastidor, esqueleto o estantería para libros. Para Heidegger es lo coligante, la estructura de emplazamiento, es decir, el estado de desocultamiento (Heidegger: 1959.33). El verbo “*Stellen*” en alemán significa “poner” y “*Ge*” es un prefijo que tiene el sentido de un

“conjunto”, “dispositivo” o “colectivo”; en esa vía, se trata de un dispositivo del “poner” o de una “imposición”, es decir, se refiere a “un poner” – *Stellen*–, a una provocación –*Herausforderns*–. Los norteamericanos tradujeron como “enframing”, es decir, el acto de encuadrar o enmarcar algo. Esto significa que una educación desalienante buscará escuchar el presaber del *Dasein* o ser ahí como *ser* en el mundo, es decir, hacer explícito y temático ese saber implícito y atemático que el *Gestell* enmascara. Y en fin de cuentas, ¿por qué ese enmascaramiento?; ¿por qué esa composición o estructura de emplazamiento? Simplemente por la naturaleza de clase del grupo en el poder que impide que el ente “descubra” su *ser*. Pero, ¿por qué no les interesa que el educando “encuentre” su *ser*? Porque con su lógica eficientista y operacional, sólo buscan resultados tangibles expresados de manera objetiva y verificable. Además, aproximarse al *ser* es algo tremendamente subversivo que ningún ministerio educacional podría justificar monetaria y financieramente. Pero, ¿cómo puede descubrirse el *ser* en términos educacionales? No se trata de algo sencillo, ni tiene que ver con un citatorio erudito que el más perspicaz de los heideggerianos nos pueda reprochar, tampoco tiene que ver con un análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) de corte contable y administrativo; es decir, no es una receta y un digestivo de fácil engullir y deglutir. Si Aristóteles nos llama a un *pensamiento de los límites*, Marx nos sugiere un reconocimiento económico, político y social; y Nietzsche menciona el nombre de *eterno retorno*, Heidegger, por su parte, desarrolla su *Ereignis* con el propósito de designar aquello que apropia al hombre y al *ser* en mutua copertenencia. Aquí nos preguntaríamos: ¿qué es el *Ereignis*? La palabra *Ereignis*, se ha tomado de la actual lengua *er-eignen* la cual significa a nivel primigenio: tomar con los ojos, o sea, divisar, llamar con la mirada, *A–propiar* (Heidegger: 1976.24-25). Es como vemos el ritmo del *ser*, su sonoridad o cadencia, es la oferta de un tono que deriva en diversas ensambladuras o ajustes entre el *ser* y el ente. Pero, ¿es posible la vía de acceso al *Ereignis* en la escuela? La *paideía* trágica nos revela que



los esquemas tecnologizantes nos alejan de su cometido. Una hermenéutica transformacional puede aproximarnos. Pero, ¿hasta qué punto le interesa al Estado que los educandos tengan vecindad con el *Ereignis* o advenimiento apropiador? Es claro que los prototipos positivistas y neoilustrados propician una instrucción basada en la acumulación de marcos conceptuales, metodologías inductivas y deductivas, ejercicios financieros, problemas mercadológicos, formulas y principios cuantitativos, ecuaciones matemáticas, figuras geométricas, grafos y matemas, sistemas y subsistemas, estructuras y funciones, etc. Lo más lejano del camino del pensar, de la *vecindad –Nachbarschaft–*. Sobre esto dice Heidegger: “La proximidad que aproxima es el advenimiento apropiado (Ereignis), mismo desde el cual poesía y pensamiento están remitidos a lo propio de su esencia; sin embargo, si la proximidad de poesía y pensamiento es la del decir, entonces nuestro pensamiento llega a la suposición de que el advenimiento apropiador prevalece como aquel decir donde el habla nos dice su esencia”. (Heidegger, 1959.175). Tal como se ve, el *Ereignis* es la proximidad que aproxima *-die Nähe die Näher-* ¿Aproxima a qué? A la verdad del ser; al lenguaje del evento, a pensar la copertenencia del *Ser* y del hombre y del hombre y del *Ser*.

Según pensamos, el sendero del Heidegger hermeneuta, el trágico que contiene las claves de acceso al auténtico Aristóteles. A partir de esta primera genealogía, podemos entender la radicalidad de Heidegger como reconstitución interpretacional de una nueva educatibilidad, centrada en la adopción de la frontera finita, en tanto delimitación de la *hybris* exagerada y desmedida, paleoilustrada, neoilustrada y postiluminista de Comte a Habermas, de los jacobinos a los social-demócratas, de los enciclopedistas a los neoliberales y su creciente voluntad de poder nihilista, configurada por una razón cientista. A pesar de ese necio declive, emerge un Heidegger que no establece concesiones ante un *Amerikanismus* arrollador, volviendo su ontología hermenéutica, logrando un salto hacia atrás. Ese “*Schritt Zurück*” entendido como un “*Sprung*”, salto decisivo en el pensar, brinco justo, radical y atrevido; que lo hace girar hacia las primeras ontologías

griegas de *logos*, deseando un mundo estético, poético y retórico. Por eso su acercamiento a Nietzsche previniéndonos que hemos de leer a Nietzsche como se lee a Aristóteles (Heidegger: 1961). Teresa Oñate nos insiste que hay que leer no sólo a Heidegger y a Nietzsche en clave ontológica, sino también a Aristóteles, en aras de establecer una opción hermenéutica en relación a la metafísica platónica (Oñate: 2008). Es por eso que Nietzsche obtiene, mediante la guía de Empédocles, el camino del eterno retorno transformando su hermenéutica en una transhistoria sincrónica, en una iconización de lo aún permitido y posible. He ahí la importancia de Vattimo que rescata el pensamiento de Heidegger (Vattimo: 1971) y Nietzsche (Vattimo: 1985) para una hermenéutica *debolista*, rescatándolo de posturas “*izquierdistas*” de Lukacs a Víctor Farias y de la Academia de Ciencias de la URSS a Habermas y de actitudes enclaustradas y derechistas. La recuperación de Marx está fuera de toda duda (Vattimo: 2007), dada la bancarrota del capitalismo en quinientos años de existencia. Ninguna vacuna republicana, comunitarista o socialdemócrata podrá paliar la crisis financiera y económica y las miserias y sorpresas que pretenden aplicar a la humanidad.

Eso está fuera del contexto del modelo cognitivo constructivista, sistémico y competencial, pues en su pedagogía predomina la lógica del fundamento, de la universalidad abstracta, de los absolutos unívocos, la temporalidad lineal, el concepto y el sujeto, y la síntesis; pretendiendo llevar al estudiante a una carencia de mundo, al convertirlo en un ser esporádico, contingente y provisional; completamente divorciado del *campo del ser*. Esa es la gran contribución del *Ereignis* heideggeriano; su lucha contra el nihilismo humanista o antropocéntrico occidental, desdeñador de la *otredad* y del *ser* de la inmanencia, del “*aquí y ahora*”, de la *phýsis* y la *koiné*. De allí la necesidad de denunciar el llamado “humanismo” de las políticas educacionales orientadas a privilegiar las altas tecnologías, llevando a los alumnos a visualizar su cuerpo como *hardware* y su mente como *software*,

dejándolos en un simple y llano *cyborg*. En esa vía, Heidegger nos proporciona la clave hermenéutica para pensar otra educación. Las teorías educacionales de la modernidad han gravitado entre la *scilla* del cientificismo tecnocentrista (Perrenoud: 2004) y la *caribdis* del nihilismo pasivo (Ilich: 1972), entre las tecnologías instruccionales de factura historicista y analítica y el relativismo absolutista. En este contexto, ¿qué podemos hacer en términos educacionales? Gritaremos llenos de euforia como Francis Fukuyama (1992) al anunciar el triunfo del capitalismo y del fin de la historia: *We won!* ¡Hemos ganado! Hasta ahora nadie ha ganado. La moneda está en el aire. Si Norberto Bobbio (2008), Alain Touraine (2000) y Giovanni Sartori (1998) adoran la democracia liberal occidental. Si Zabalza (2004) y Perrenoud (2004) se atreven a apostar por las competencias educativas y Carretero y Limon (1997) a favor del constructivismo y Felipe Segovia y Jesús Beltrán (1998) en franca apología de la teoría del “aula inteligente”, ¿por qué nosotros no podríamos lanzar desde nuestra plataforma una *paideía* trágica de estirpe transformacional y hermenéutica?

## **2. Hacia una hermenéutica de izquierda en el terreno educacional.**

La izquierda hermenéutica deberá concretar un giro que implique un acceso a la noética espiritual griega y prehispánica, no asimilable por el cientificismo cartesiano y su prolongación racionalista en las pedagogías instrumentales de los siglos XVIII, XIX, XX y XXI. En la lectura en clave ontológica y lucha clasista de Marx y Nietzsche, el *eterno retorno* sólo es posible mediante el ingreso a la participación societal y a la vida en comunidad. Eso significa que los acontecimientos deberán no sólo ser interpretados, sino también transformados en la vía de la XI tesis de Marx sobre Feuerbach: “hasta ahora los filósofos han interpretado el mundo, de lo que se trata es de transformarlo” (Marx: 1975.101). Esta *kehre* hacia su pensamiento contiene las claves de acceso al genuino Marx hermenéutico,

proporcionándonos un segmento interpretacional que nos permita visualizar su teoría y praxis. A través de su *episteme* fronética de los límites, estamos en condiciones de comprender a profundidad la estructura instrumental, tecnológica y administrativista del capitalismo, así como el hilo conductor de su superación en tanto formación social enemiga de la *phýsis* o naturaleza, del *oikos* o morada, del *anthropos* o hombre y de la *koiné* o comunidad. Desde América Latina nos iconizamos con el pensamiento de Bernardino de Sahagún, el cual pudo interpretar la historicidad de los mexicanos como un patrimonio cultural de gran trascendencia y relevancia. Con Bartolomé de las casas, quien pudo captar la esencia de la cultura de los indios ubicándola en términos hermenéuticos, con Alonso de la Vera Cruz que pudo entender a nuestros indios en tanto portador de derechos y relaciones culturales de alta envergadura. También nos iconizamos en la tradición de lucha de los indios opilingos en Chiapas, contra los españoles en 1531, de la insurrección de indígenas en Sinaloa dirigida por Apayín en 1538, de la rebelión de los indios cauchichiles en Zacatecas en 1570, de la insurrección de los acaxes en Durango y Zacatecas en 1590, de la rebelión de los guasaves en la provincia de Sinaloa en 1598, de la rebelión del negro Yanga en Orizaba en 1609, de la insurrección de los yaquis dirigida por Lautaro y Babilonio de 1609 a 1610, de la rebelión de los indios tekax en Yucatán en 1639, de la rebelión de los tarahumaras en 1650 y 1662, de la insurrección de los indios de Tehuantepec en 1660; de la nueva rebelión de los tarahumaras en 1662, de la rebelión de los indios tobosos en 1667, del alzamiento de indios en el Nuevo México en 1680, de la sublevación de indios en Oaxaca en 1681, de la sublevación de indios en Tuxtla, Chiapas, en 1695, de la rebelión de los indios del Nuevo Reino de León de 1709 a 1715, de la insurrección de los indios tzendales en Chiapas en 1712, de la rebelión de los indios seris en Sinaloa en 1724, de la insurrección de los indios de las misiones jesuitas en la provincia de Ostímuri, Sonora en 1735, el ataque de indios al presidio de Sinaloa en 1740, de la sublevación de los indios californios en 1751, de la insurrección de los indios mayas en

Yucatán erigida por Jacinto Canek en 1761, de la rebelión de los indios de la misión de San Diego de Alcalá, California en 1775, de la rebelión del indio Mariano en Tepic en 1801. También nos iconizamos con los grandes exponentes de la lucha por el socialismo mexicano en el siglo XIX y con los miembros más destacados del Gran Círculo de Obreros, como es el caso de: Juan Cano, Benito Castro, Prisciliano Díaz González, Francisco González, Carlos de Olaguíbel y Arista, Juan de Mata Rivera, Ángel Pola Moreno, Pedro Porrés (Cromwell), Plotino C. Rhodakanaty, Epifanio Romero, Luis Santibáñez, Agapito Silva, Ricardo B. Belait, Hermenegildo Villavicencio, Santiago Villanueva, Francisco Zalacosta y Rafael de Zayas Enríquez. En el siglo XX nos iconizamos en el pensamiento y lucha emancipatoria de los hermanos Flores Magón, Emiliano Zapata y Francisco Villa; en tanto exponentes principales del movimiento revolucionario a principios del siglo XX. En el movimiento campesino liberador de los años veinte y treinta encabezado por Primo Tapia, Manuel Viviano, José Guadalupe Rodríguez y Manuel Flores. En las luchas de Rubén Jaramillo en los años cuarenta, cincuenta y sesenta. En el pensamiento y praxis de los dirigentes de los grandes movimientos huelguísticos de los años cincuenta, la huelga de Nueva Rosita Coahuila dirigida por Camilo Chávez y el movimiento ferrocarrilero conducido por Demetrio Vallejo y Máximo Correa. En el movimiento estudiantil de 1968 y en las grandes luchas del movimiento zapatista a partir de 1994 y el movimiento de la APPO en Oaxaca y de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación en todo el país. Si Touraine se iconiza a nivel de tradición con Descartes, Locke, el pensamiento liberal de los siglos XVIII y XIX y los gobernantes latinoamericanos de fines del siglo XX, ¿por qué nosotros no podríamos iconizarnos no sólo con Nietzsche y Heidegger sino con los personajes y actores anteriormente señalados? Debido a estos argumentos y criterios, nuestra hermenéutica es una hermenéutica de la esperanza. En ese sentido, lo dicho por Gadamer en su versión de Heráclito: “Análogamente, no podría haber en el fragmento 27 un anuncio más o menos misterioso de

inesperadas experiencias del más allá. Más bien se habrá querido decir que los hombres, después de su muerte, están ahí de un modo tan diferente, tan elevado, como no se habría tenido por posible durante su vida. La misma experiencia del mundo de los hombres parece, precisamente porque era imprevisible y parecía inalcanzable, pudo presentarse de un modo totalmente diferente a lo que se esperaba. Entonces puede haber una sorpresa, podría haber un cumplimento. Sólo al que tiene esperanza se le puede enviar lo inesperado” (Gadamer: 2001.67). Por eso, apostamos a la vigencia en la educación de nuestra propuesta.

## CONCLUSIÓN

Así pues, una hermenéutica trágica de corte analógico y dialéctico y de hechura transformacional, que camine por la vía de Heráclito, Empédocles y Aristóteles y no la de Platón; puede aportar pistas para un camino educacional diferente. Tales son los supuestos que convergen en la posibilidad de articular el pensamiento de Carlos Marx, Federico Hölderlín y Federico Nietzsche en la modernidad intermedia y Hans George Gadamer, Gianni Vattimo, Mauricio Beuchot, Samuel Arriarán y Teresa Oñate en la tardomodernidad. Este no es un sendero sencillo, ya que su acceso implica el recorrido de la ontología estética del *eterno retorno* y el avance por la vía dialéctica marxista de la lucha de clases, lo cual significa la conversión de Marx y Nietzsche hacia el mundo griego y rumbo al horizonte del conflicto social. En el caso mexicano, tal *kehre* o giro supone una comprensión del cosmos prehispánico, el barroco, lo indígena y la tradición de lucha de los trabajadores del campo y de la ciudad bajo el imperio español, norteamericano, liberal, conservador, social populista y neoliberal.

Esta vereda distante del logos univocista y equivocista sólo podrá concretarse en un horizonte de *philia*, *oikos* y *koinonia*. Así estaríamos en condiciones de generar una *paideía* o *educatio* al interior de la prudente sabiduría de los límites

(*chorología*), próxima a la emergencia de una cultura retórica, dialéctica, icónica y estética. El tiempo nos dirá si tal perspectiva es viable y pertinente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles** (1978): *Acerca del alma, Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez*. Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1988): *Política*. Introducción, traducción y notas de Manuel García Valdés". Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1994a): *Metafísica*. Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez". Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1994b): *Retórica*. Introducción, traducción y notas de Quintín Racionero Carmona". Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1994c): *Tratados de Lógica*. Introducción, traducción y notas de Miguel Candel Sanmartín". Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1995a): *Física*. Introducción, traducción y notas de Guillermo R. De Echandía". Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1995b): *Ética Nicomáquea y Ética Eudemia*. Introducción de Emilio Lledó, traducción y notas de Julio Pallí". Gredos, Madrid.
- Arriarán, S.** (2008): *La derrota del neoliberalismo en Bolivia*. Torres, México.
- Beuchot, M.** (2000): *Tratado de Hermenéutica Analógica*. UNAM, México.
- Bobbio, N.** (2008): Entrevista. Disponible en: <http://vladyaraoz.blogspot.com/2008/07/entrevista-norberto-bobbio-el-comunismo.html>
- Carretero, M. y Limon, M.** (1997): "Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica", en: M. J. Rodrigo y J. Arnay (Eds.): *La construcción del conocimiento escolar. Ecos de un debate*, Paidós, Barcelona.
- Conde Napoleón** (1987): *Apuntes sobre hermenéutica y turismo*. Sección de Graduados, Escuela Superior de Turismo, Instituto Politécnico Nacional, México DF.
- Conde Napoleón** (2001): *La filosofía de los derechos humanos de Mauricio Beuchot*, Primero Editores, México.
- Conde Napoleón** (2002a): *Dos aplicaciones de la hermenéutica analógica: el urbanismo y el turismo*, Torres Asociados, México.



- Conde Napoleón** (2002b): *Hermenéutica analógica, definición y aplicaciones*, Primero Editores, México.
- Conde Napoleón** (2004): "Ensayos sobre hermenéutica analógica". Número especial de *Analogía*, México.
- Conde Napoleón** (2005a): "Hermenéutica analógica, aspectos filosóficos actuales 2". Número especial de *Analogía*, México.
- Conde Napoleón** (2005b): *La hermenéutica analógica y la cuestión cultural en México*. Ducere, México.
- Conde Napoleón** (2005c): *Hermenéutica analógica y formación docente*, Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2006): *Breve historia de la hermenéutica analógica*. Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2007): *El contexto de la hermenéutica analógica*, Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2008a): *La hermenéutica dialéctica transformacional y la cuestión jurídica*. IPN, México.
- Conde Napoleón** (2008b): *La hermenéutica dialéctica transformacional, el turismo, el derecho y la cuestión social*, IPN, México.
- Fukuyama, F.** (1992): *El fin de la historia y el último hombre*. Editorial Planeta, Madrid.
- Gadamer, H. G.** (2001): *El inicio de la sabiduría*. Paidós, Barcelona.
- Heidegger, M.** (1959): *Vorträge und Aufsätze*. Verlag Günter Neske.
- Heidegger, M.** (1976): *Identität und Differenz*. Neske Pfullingen.
- Heidegger, M.** (1959): *Unterwegs zur Sprache*. Tübingen, Neske.
- Heidegger, M.** (1961): *Nietzsche*. Verlag Gunther, Neske. J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GMBH.
- Hölderlín, F.** (1976): *Hiperión o el eremita en Grecia*. Traducción y prólogo de Jesús Munárriz. Ediciones Hiperión, Madrid.
- Ilich, I.** (1972): *El fin de la era escolar*. CIDOC, Cuernavaca.
- Marx, C.** (1975): *Obras escogidas*. Tomo II. Editorial Progreso. Moscú.

- Marx, C.** (1980): *El capital*. Tres Tomos. FCE, México.
- Nietzsche, F.** (2005): *Gesammelte Werke von Walther Linden und Wolfgang Deninger von Gondrom*. Verlag Gmbh, Gebundene Ausgabe.
- Oñate, T.** (2001): *Para leer la metafísica de Aristóteles en el siglo XXI*. Dykinson, Madrid.
- Oñate, T.** (2008): "Estudio preliminar: La inocencia del por-venir" En: Vattimo, G.; Oñate, T.; Núñez, A.; Arenas, F.: *Politeísmo y encuentro con el Islam*. Dykinson, S. L., Madrid.
- Perrenoud, P.** (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó, Barcelona.
- Platón** (1951): *Gorgias*. Traducción y notas de Calonge, J. Madrid.
- Platón** (1954): *Cartas*. Edición bilingüe, prólogo, notas y traducción de Toranzo, Margarita. Madrid.
- Platón** (1955a): *Menón*. Edición bilingüe, prólogo, notas y traducción de Ruiz de Elvira, A. Madrid.
- Platón** (1955b): *Político*. Edición bilingüe, prólogo, notas y traducción de González Lazo, A. Madrid.
- Platón** (1969): *República*. Edición bilingüe, prólogo, notas y traducción de Pabón, J. M. y Fernández Galiano, M. Madrid.
- Sartori Giovanni** (1998): Entrevista a Sartori en el Instituto Italiano de Cultura, Radio Espectador, Montevideo Uruguay.
- Segovia, F.; Beltrán, J.** (1998): *El Aula Inteligente. Nuevo horizonte educativo*. Madrid, Espasa Calpe.
- Touraine, A.** (2000): *La crisis de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica. México, D. F.
- Vattimo, G.** (1971): *Introducción a Heidegger / Introduzione ad Heidegger*. Laterza, Roma-Bari.
- Vattimo, G.** (1985): *Introducción a Nietzsche / Introduzione a Nietzsche*. Laterza, Roma-Bari.
- Vattimo, G.** (2007): *Ecce comu. Cómo se vuelve a ser lo que se era / Ecce comu. Come si ri-diventa ciò che si era*. Roma, Fazi.

**Zabalza, M.** (2004): *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

## CAPÍTULO IV

### CONSIDERACIONES SOBRE EL PAPEL DE ARISTÓTELES EN LA CONFIGURACIÓN DE UNA PAIDEÍA HERMENÉUTICA DE ESTIRPE TRÁGICA

#### INTRODUCCIÓN

En las siguientes páginas trataremos de abordar la idea de educación desde la perspectiva de una *paideía* hermenéutica de factura trágica, analógica y dialéctica. En especial abordaremos tal propuesta desde la perspectiva aristotélica, tomando en cuenta la contribución nietzscheana y marxista. Su objetivo consiste en delimitar los hilos conductores de nuestro paradigma educacional, con el propósito de avanzar en nuestra hermenéutica dialéctica.

#### DESARROLLO

Pretendemos construir una *paideía* no sólo hermenéutica, analógica y dialéctica, sino sobre todo trágica. Esto nos lleva a aproximarnos a la idea de lo trágico, tanto en Aristóteles como en algunos autores de la modernidad intermedia, con la idea de aplicarlo al terreno educativo. Dando un salto audaz de la época clásica griega al siglo XVIII nos topamos con Schiller. Él visualiza una fisura en el hombre de la modernidad. Esta disyunción se da entre el ser y el tener, entre la finitud y la infinitud, es decir, entre el límite y lo ilimitado. La fisura es el quebranto de la candidez frente a la *phýsis*. Para él, no debe existir incompatibilidad entre el deber y el querer. Si se pretende algo, no debe anclarse a medio camino, es decir, el hombre debe ser lo que quiere y no quedarse en el esquema kantiano de que el hombre debe ser lo que es, lo que le ha sido dado y donado (Schiller: 1985).

Schiller nos enseña que el hombre debe aprender a vivir en la contingencia y eventualidad, es decir, le depara un mundo trágico. Para eso necesita una

educación trágica. En esa vía, la poesía, el teatro, la gran novela y la música lo aleccionan para tal tarea. La educación trágica implica amistad y afecto, contradicción y armonía, analogía y sortilegio, prudencia y conjuro; es decir, percatarse de que sólo en la idea de libertad una educación es posible y que a su vez no es válido ni pertinente el *happy end* hollywoodense y waltdisneylandico de alguna pedagogías de factura positivista y competencial. En este sentido nos auxilia la idea nietzscheana de tragedia, las cuales nos dan la clave para una escritura filosófica de la educación, debido a su prudente sabiduría del límite, de la unidad divergente y de la síntesis disyuntiva y trágica, indispensable para entender la actual epocalidad (Nietzsche: 1990); así como la *sophia* dialéctica e histórica de Marx, en su brillante caracterización de la sociedad capitalista (Marx: 1980), y su denuncia de la enajenación y alienación en sus escritos juveniles, en tanto elementos teóricos y prácticos, orientados a dilucidar la miseria de la propiedad privada, el dinero y el Estado (Marx: 1981). Es a partir de una concepción trágico-analógica donde se adquiere significado y sentido mediante la concientización del educando, ya que sólo en el conflicto y el juego y en el aprieto de la ponderación y medida, está la creatividad de las cosas. En ese horizonte nada más antitrágico que el univocismo instruccional de factura científicista y el relativismo absoluto de los nihilismos pasivos. Aquí vemos la diferencia entre la *paideía* antigua y la moderna. En la primera había una proporción entre *anthropos* y la *phýsis* y en la época moderna se ha extraviado. El pedagogo clásico acepta el *dictum* del destino, el educador de la modernidad se caracteriza porque lucha contra su *tyche*. Es decir, es un buscador de la analogía y de lo maravilloso. En la *Poética*, Aristóteles nos define de manera asombrosa la tragedia: “La tragedia, por consiguiente, es una imitación no sólo de una acción completa, sino también de incidentes que provocan piedad y temor. Tales incidentes tienen el máximo efecto sobre la mente cuando ocurren de manera inesperada y al mismo tiempo se suceden unos a otros; entonces resultan más maravillosos que si ellos acontecieran por sí mismos o por simple casualidad. En efecto, hasta los hechos ocasionales parecen más asombrosos cuando tienen la semejanza de haber sido realizados a designio; así, por ejemplo, la estatua de Mitis en Argos mató al hombre que había causado la muerte de aquél al caer sobre éste en una ceremonia. Hechos de tal tipo no parecen sucesos casuales. Por eso las fábulas

de esa clase resultan necesariamente mejores que las otras” (Aristóteles: 2004.48-49. IX.1452a).

Lo que quiere decir Aristóteles es que la tragedia debe generar elementos que inspiren compasión y sospecha, las cuales deberán ser producidas en momentos que actúen contra lo esperado. Esto implica entornos enlazados donde se presenten eventos que unos sean causa de otros. De esa manera, ocurren situaciones imprevistas e impensadas teniendo así un carácter de *thaumaston* o maravilloso. Así será más extraordinario, asombroso y sorprendente. Una *paideía* trágica girará, sin duda alguna, hacia lo *thaumaston* por su carácter contingente e inoculador, por su vocación hacia el límite y la frónesis, por su carácter virtuoso y analógico. Lo *thaumaston* es la mediación entre la causalidad de los eventos, lo insospechado y asombro provocado por ellos. Hemos recurrido a lo trágico porque nos proporciona la clave para actuar ante el repertorio de máscaras ofertadas por el cientificismo instruccional que ha paralizado la *paideía* a través del hiperracionalismo y del historicismo. Vattimo nos alerta al respecto: “La crisis del optimismo racionalista socrático se anuncia aquí como la crisis de la irreductibilidad de la racionalidad universal, dogmáticamente afirmada, a la efectiva comprensión del individuo. El socratismo es un sistema de integración del individuo en una racionalidad que pretende su adhesión sin dejarse aferrar en los propios fundamentos y en las propias características generales” (Vattimo: 1989.57). En ese sentido, la crisis del socratismo es la crisis de un optimismo conceptual, visualizador de un sujeto integrado de manera dogmática a una totalidad racionalizante; supone la penetrabilidad del todo por la razón y en la racionalidad del orden objetivo del ser. El socratismo nace como instrumento de integración y de dominio. Vattimo dice: “La ratio socrática, como fe en la penetrabilidad del todo por parte de la razón y como organización científico-técnica del mundo, somete los instintos vitales inmediatos a las exigencias universales del saber; ésta señala de tal manera a cada uno una posición precisa en el curso de la historia universal, que por primera vez, sentando las bases de lo que se dará en llamar el progreso, es pensada de modo unitario” (Vattimo: 1989.50); es decir, se trata de la hegemonía de la *ratio* científico técnica en su control de la naturaleza, eso implica el dominio de los impulsos y su encuadre en una estructura maquínica

olvidando el ser y generando una violencia total sobre su acceso. Junto a ese racionalismo objetivista negador de toda razón analógica y dialéctica aparece el historicismo. “La enfermedad histórica, que nace del exceso de conocimiento y de conciencia histórica característico de la cultura del siglo XIX, y que es por consiguiente peculiar del mismo, se coloca sin embargo en el mismo plano que la frustración general que acompaña a toda civilización decadente” (Vattimo. 1989.59). Luego dice: “Por exceso de conciencia histórica se ha vuelto incapaz de hacer efectivamente nuestra historia. Toda acción histórica, de hecho, puede nacer, según Nietzsche, sólo dentro de un horizonte determinado y concluso, que impide la dispersión de la conciencia en la infinidad del mundo histórico pasado y futuro. La constitución de un horizonte histórico es una explícita colocación de confines a la conciencia. La acción histórica tiene necesidad de un halo de inconsciencia, de un ambiente oscuro dentro del que desarrollarse; de otro modo, ni siquiera nace. El hombre de la conciencia histórica exasperada es como un lucidísimo discípulo de Heráclito que, consciente del fluir imparable de todas las cosas, no mueve ni siquiera un dedo, permanece en la inactividad más absoluta. Es en esta situación en que el hombre moderno, consciente de su debilidad, se disfraza asumiendo roles sociales e históricos ya reconocidos: se disfraza, por un lado, de docto, pero por otro, y más fundamentalmente, hace de toda la historia pasada un depósito de vestidos que se pone y saca a su antojo: es éste el sentido de la curiosidad historiográfica insaciable que lo caracteriza. Merodea por el jardín de la historia como un turista o como el visitante del guardarropas teatral. La conciencia histórica exasperada produce el estado de debilidad, inseguridad, inercia, que luego es combatido con un ulterior desarrollo de la historiografía entendida como repertorio de máscaras que asumir para defenderse” (Vattimo: 1989.60). Se observa de qué manera el sujeto recurre al fundamento y a la esencia para justificar en términos historiográficos un determinado modelo de educación y sociedad, pretendiendo legitimar con una supuesta erudición sobre un pretérito distante su pasividad. Todo esto adquiere un matiz antitrágico. El mérito de Nietzsche es ofrecernos su interpretación sobre la decadencia del racionalismo socrático y el historicismo, ya que no se trata de sugerir una *paideía* memorística, metonímica y unidimensional prometedora de leyes absolutas y universales y de una falsa lucidez diacrónica e historizante, sino de desenmascarar las diversas modalidades de ocultamiento del ser. La intimidación de los objetivismos instruccionales conducen a una sustitución de la sensibilidad y creatividad del

educando, cumpliendo el modelo pitagórico-socrático-platonista de inundarlo en mitos, esquemas numerales, modelos cuantitativos y referencias sin contexto para anclarlo en la pasividad. En esa vía, la *paideía* aristotélica ofrece una razón, *logos*, distinta a los racionalismos objetivistas pues se basa en la *philia*, *simpatheía*, *eros*, *phileín*, *oikos*, *aristos* y *koinonía*. A su vez es importante su pensamiento sobre lo trágico. La clave a esa lectura del estagirita es ontológica y hermenéutica y nos la proporciona Nietzsche y Heidegger. Es la única forma de recuperarlo e insertarla en una *paideía* de la nueva epocalidad.

Nos interesa la educación en tanto *paideía* hermenéutica, desde la perspectiva aristotélica que implica generar interpretación, transformación y cambio. No nos quedamos únicamente en el estagirita, ya que existen limitaciones socio-históricas y epistémicas en una minúscula parte de su pensamiento (el desatino de una educación que excluye a los esclavos, su postura sobre la esclavitud natural, etc.); por eso atendemos el llamado de Nietzsche de invertir el platonismo y el de Marx en la lucha por una nueva sociedad. Las fallas históricas del pensamiento aristotélico no eliminan la pertinencia de buena parte de sus ideas en torno a la educación. Veamos en qué consiste su propuesta educativa.

La educación es buen criterio y capacidad de juicio acerca del tema de que se trata. Aristotélicamente hablando, se opone a la profesionalidad. La persona que se dedica a la *paideía* pictórica, no significa necesariamente que sea técnicamente un buen pintor, o que labore en esa actividad en términos profesionales, sino que sea apto para interpretar la pertinencia de una obra plástica determinada. En ese sentido deberá haber una *paideía* del *soma* –educación física –una *paideía* del *ethos* –educación moral– y una *paideía* de la *episteme* –educación basada en conocimientos y saberes–. Para Aristóteles, la educación es la formación exhaustiva y completa del ser humano al interior de una comunidad política, ya que la cuestión educacional incide no sólo a nivel individual sino estatal. Cuando



un país se debate en la dimensión del secuestro, la corrupción, el narcotráfico, el asesinato, la delincuencia electoral y el oportunismo, se dice que hay un déficit educativo o de *paideía*. Es decir, es un aspecto central en términos éticos, estéticos y epistémicos. No olvidemos que para Sócrates, el mal es un déficit de saber, y la educación contribuye a reducir la ignorancia. Sobre esto Aristóteles es más explícito en su *Ética Nicomáquea*: “Después de esto y estableciendo otro principio, hemos de decir que hay tres clases de disposiciones morales que deben evitarse: el vicio, la incontinencia y la brutalidad” (Aristóteles: 2003.291.VII.1145a). En ese horizonte la educación es fundamental. Ahí radica su gran contribución a la cuestión formativa ya que le da una enorme importancia no sólo desde la posición del individuo sino del mismo Estado. Un Estado que no presta atención a la *paideía* generará personas orientadas hacia el vicio, la incontinencia y la brutalidad. En la *Ética Nicomáquea* el vicio es lo contrario de la virtud o *areté*; ésta es “el modo del ser por la cual el hombre se hace bueno y por el cual realiza bien su función propia” (Aristóteles: 2003.169.II.1106a 22), es decir, es un hábito que hace al ser humano tender hacia el bien, logrando pertinencia en sus cosas, es a su vez un hábito racional y constante. En la *Ética Nicomáquea* el caso de la *incontinencia*, implica ser dominado por las pasiones (*pathos*) por encima de la razón (*logos*) llevándolo a realizar acciones viles (*to xaxón*) (Aristóteles: 2003. 293. VII. 1145b 13) y finalmente, en el caso de la *brutalidad*, es en cierta manera el vicio llevado hasta el último extremo; y cuando vemos un hombre absolutamente depravado, decimos que no es un hombre sino un bruto, representando la brutalidad uno de los grados del vicio más abyectos e inefables. Educar es, de una u otra manera, vincularse al horizonte de la ética. Aquí simpatizamos con una ética cuestionadora de los absolutos, inclinada hacia la búsqueda del *ser* y la *praxis*. Aristóteles señala entre otras cosas, lo siguiente:

- a) La vida es el ámbito de la *praxis*. En el libro *Política* dice: “La vida es acción, no producción, y por ello el esclavo es un subordinado para la acción” (Aristóteles: 1988.55.I.1254a); esto significa que la *paideía* es acción, actividad o quehacer. Si no existe una práctica concreta, el educar es

insuficiente y limitado. El llamado de Vattimo, que es tomado de Nietzsche, invita a combatir la inmovilidad típica del racionalismo socrático y del historicismo. Aquí retomamos la acción en su más radical acepción.

- b) La *paideía* tiende a la felicidad (*eudaimonía*). Es decir, se trata de una educación para ser felices, no para la depresión, el hastío y el hartazgo. Los paradigmas positivistas son diametralmente opuestos para que el ente pueda encontrar el *ser*, exhortan al sacrificio, a la oblación y al enfado. Ahora bien, ¿qué es una *paideía* feliz? Es una educación orientada hacia la búsqueda de la *frónesis* o prudencia a lo largo y ancho de la existencia, es decir, para la totalidad de la vida. Tiene que ver con la modalidad de existencia que uno tiene.
- c) La *eudaimonía* supone un modelo vivencial plausible y estimable, es decir, agradable y apacible. Si uno tiene una existencia plena y digna ha cumplido su cometido. Lo propio del *ser* es que establece una correspondencia a las demandas de la *phýsis*. Educar para la felicidad es tomarse en serio a sí mismo y a los demás. Implica adoptar una ética del júbilo y del regocijo lejana a la experiencia cotidiana en la mayor parte de la vida escolar en nuestro seno. En la escuela, esta *paideía* supone que una educación hacia la felicidad conduce a una existencia racional, que no es otra cosa sino la generación, construcción, distribución, consumo y gestión de la *episteme*, la siembra de la sabiduría o *sophia* y el acceso a la *praxis*; también significa la subordinación de la *orexis* o deseos y pasiones o *pathos*, a la hegemonía del *logos* o razón. Esta racionalidad es opuesta a la socrática pues no es objetivista ni metonímica; es de corte trágico, sincrónico, inmanente e icónica. Ese quehacer tan elemental ha sido arrinconado por las pedagogías científicistas.
- d) El educar tiene que ver con la capacidad de maravillarse, *thaumaston*, o de rechazar algo, él dice lo siguiente en la *Ética Nicomáquea*: “Hay que

considerar como una señal de los modos de ser el placer o dolor que acompaña a las acciones: pues el hombre que se abstiene de los placeres corporales y se complace en eso mismo es moderado; el que se contraría, intemperante; el que hace frente a los peligros y se complace o al menos, no se contrista, es valiente; el que se contrista, cobarde. La virtud moral, en efecto, se relaciona con los placeres y dolores, pues hacemos lo malo a causa del placer, y nos apartamos del bien a causa del dolor. Por ello, debemos haber sido educados en cierto modo desde jóvenes, como dice Platón, para podernos alegrar y dolernos como es debido, pues en esto radica la buena educación” (Aristóteles: 2003. 164 II, 1104b). En ese sentido, una buena *paideía* provoca en el educando alegría ante el bien y dolor ante el mal. En otras palabras, regocijo ante la justicia y la distribución pertinente de los bienes de una sociedad y dolor en la parte contraria. Es un llamado contra la inactividad historicista y los racionalismos absolutistas; es participación política y denuncia de la explotación y de la enajenación.

- e) La educación deberá ser pública. Aristóteles se opone a una *paideía* privada. En la *Política* dice: “Así pues, que el legislador debe ocuparse sobre todo de la educación de los jóvenes, nadie lo discutiría. De hecho, en las ciudades donde no ocurre así, eso daña los regímenes, ya que la educación debe adaptarse a cada uno de ellos: pues el carácter particular de cada régimen suele no sólo preservarlo, sino también establecerlo en su origen; por ejemplo, el carácter democrático engendra la democracia, y el oligárquico la oligarquía, y siempre el carácter mejor es causante de un régimen mejor. Además, en todas las facultades y artes se requiere educar y habituar previamente con vistas al ejercicio de cada una de ellas, de modo que es evidente que también esto se requiere para la práctica de la virtud. Y puesto que hay un fin único para toda la ciudad, es manifiesto también que la educación debe necesariamente ser única y la misma para todos y que el cuidado de ella debe ser común y no privado, como lo es actualmente cuando cada uno se cuida privadamente de sus propios hijos, instruyéndolos en la enseñanza particular que le parece. Es necesario que las cosas comunes sean objeto de un ejercicio común. Y al mismo tiempo, tampoco debe pensarse que ningún ciudadano se pertenece a

sí mismo, sino todos a la ciudad, pues cada ciudadano es una parte de la ciudad, y el cuidado de cada parte está orientado naturalmente al cuidado del todo. También es eso se podría alabar a los macedonios, pues dedican la mayor atención a los niños y hacen de ella asunto de interés público” (Aristóteles: 1988. 455-456.VIII, 1337a). En esta cita se observa la oposición de nuestro autor a cualquier tendencia privatizadora por parte del estado, ya que eso significaría una impartición desigual de los conocimientos, pues cada ciudadano pertenece a la *polis* y la educación debe ser única. He ahí la responsabilidad de los legisladores en su abordaje de la *paideía* en la producción de leyes, decretos y principios orientados a la formación integral, sobre todo de los jóvenes. Luego dice: “Pero siendo una multiplicidad, como se ha dicho antes, hay que hacerla una y común mediante la educación. Y es absurdo que el que se dispone a introducir la educación y cree que mediante ella la ciudad llegará a ser digna, piense enderezarla con tales medios, y no con las costumbres, la filosofía y las leyes, de la misma manera que en Lacedemonia y en Creta el legislador estableció la comunidad de bienes en las comidas en común” (Aristóteles: 1988. 99. II. 1263b). Esta idea es clave, pues si el Estado no logra integrar una comunidad a través de la educación, será imposible la formación integral de los individuos. En la coyuntura presente ni los legisladores, ni el ejecutivo, ni el poder judicial; se interesan por una *paideía* en el sentido aristotélico, ya que sólo piensan en sus intereses de grupo. La propuesta aristotélica de articular a las personas en una comunidad política, se orienta a lograr la vida buena en los ciudadanos. Eso supone una actitud positiva y afirmativa de los creadores de las políticas educacionales, poco observable en más de un milenio de feudalismo y semifeudalidad, quinientos años de capitalismo y cerca de una centuria de socialismo real. No obstante, su propuesta resulta de gran relevancia en la actualidad, pues se ha privilegiado una educación privada, se ha estigmatizado la educación pública y se ha relegado a un segundo término la posibilidad de integrar a la ciudadanía orientándose en una *paideía* hacia la vida buena. Eso ha generado delincuencia de todo tipo. Aquí es central la estructura económica de una sociedad, la cual por su carácter de clase excluye a los trabajadores de una sociedad. Sin embargo,

la sociedad civil puede organizarse reclamando al estado una mejor educación, es decir, reestructuración de los modelos educacionales, aumento del presupuesto, crítica de los paradigmas instrumentales, libertades democráticas y sindicales, etcétera.

- f) La educación deberá orientarse hacia el ocio. Él dice lo siguiente en la *Política*: “Las disciplinas admitidas actualmente, como antes se dijo, presentan ambos aspectos. Son cuatro las que suelen enseñarse: la lectura y escritura, la gimnasia, la música y, en cuarto lugar, algunas veces el dibujo. La lectura y escritura y el dibujo por ser útiles para la vida y de muchas aplicaciones; la gimnasia porque contribuye a desarrollar la hombría; en cuanto a la música podría plantearse una dificultad. Actualmente, en efecto, la mayoría la cultiva por placer, pero los que en un principio la incluyeron en la educación lo hicieron, como muchas veces se ha dicho, porque la misma naturaleza busca no sólo el trabajar correctamente, sino también el poder servirse noblemente del ocio, ya que, por repetirlo una vez más, éste es el principio de las cosas. En efecto, si ambos son necesarios, pero el ocio es preferible al trabajo y a su fin, hemos de investigar a qué debemos dedicar nuestro ocio. No, ciertamente, a juzgar porque entonces el juego sería necesariamente para nosotros el fin de la vida. Pero si esto es imposible, y más bien hay que practicar los juegos en medio de los trabajos (pues el trabajo fatigoso necesita del descanso, y el juego es para descansar, mientras que el trabajo va acompañado de fatiga y esfuerzo), por eso hay que introducir juegos vigilando el momento oportuno de su uso, con la intención de aplicarlos como una medicina, ya que el momento anímico que producen es un relajamiento, y mediante este placer se produce el descanso” (Aristóteles: 1988. 458-459.VIII, 1337b). De este comentario deducimos que la *skholé* u ocio no era una simple actividad trivial, sino su antítesis, es decir, un estado de paz, de goce y de fascinación creativa orientada a la teoría; a la especulación y vida contemplativa. Esa actividad reclamaba la disposición de un tiempo para sí mismo, para el *cuidado y conocimiento de sí mismo*. Es un ideal de vida contrario al trabajo. Aquí visualizamos a Aristóteles como contrario a la idea burguesa y totalitaria de convertir al hombre en una bestia de trabajo. Si bien es cierto que esa actividad excluía a la clase trabajadora (los esclavos)

en ese momento y que Aristóteles tuvo un error histórico, en la nueva epocalidad en que nos desenvolvemos, se hace imprescindible una *paideía* de la *skholé* diametralmente opuesta al trabajo. He aquí la crítica aristotélica al racionalismo univocista de corte antitrágico. Su exhorto a una civilización del ocio, es una *paideía* orientada al ejercicio del pensar y a distanciarse de los modelos de vida cerrados y enclaustrados. El ocio permitirá esa reflexión orientada a la búsqueda del *ser*.

- g) Nuestra *paideía* se ubica a su vez, prestando atención a la ideología, concepción del mundo y posición clasista de un *corpus* educativo. En él, es muy importante la estructura económica de la sociedad y la lucha que se genere en un momento determinado, contra la cosificación y fetichización de un proyecto específico. Aquí articulamos el pensamiento de la estagirita con las aportaciones de Carlos Marx y Federico Engels. De esta manera no podemos prescindir de la diallecticidad del hecho educacional, en tanto análisis de los conflictos y analogías en la producción y construcción de saberes. Implica, a su vez, la toma de postura nietzscheana de aproximarnos a una ontología sin teodicea, sin salvación y sin culpa contrario al dualismo pitagórico llevándonos a una cultura retórica, dialógica y democrática.

En la sociedad mexicana asistimos de manera marcada desde que la Revolución se institucionalizó con el PNR en 1929 y sobre todo a partir de la miscelánea partidaria del PRI, PAN y PRD, a una descomposición política, social e ideológica de proporciones inefables. El predominio de los *vicios*, *incontinencia* y *brutalidad* ha sido totalmente desproporcional. En ese contexto, se han ensayado diversos modelos instruccionales fracasando en su totalidad, del positivismo comteano al humanismo de Antonio Caso, del vasconcelismo ecléctico al neokantismo de Larroyo, de la tecnología instruccional de Blomm al cognitivismo, del constructivismo a las competencias. Si no se modifica la estructura económica,

política y social, no habrá transformaciones significativas a nivel educacional. Sin embargo, ¿qué se puede hacer?, ¿es viable generar algunas ideas en la coyuntura presente?

En este contexto nos preguntamos: ¿cuál es la función (*ergon*) o finalidad (*telos*) de la *paideía*? Su propósito es mostrar y decir el vivir (*bios*) o cualquier forma de existencia. Se trata de una vida buena, de la emergencia y sostenimiento de la inteligencia (aprender a pensar), de la voluntad (aprender a querer el bien) y de la afectividad (aprender a querer a los demás, desarrollando buenos sentimientos hacia los otros). Es la búsqueda del *cuidado de sí mismo* (*epimeleia heautou*), lo cual implica el *conócete a ti mismo* (*gnothi seaton*). Sin embargo, ¿cómo podemos ocuparnos de ese *sí mismo* si no sabemos qué es ese *sí mismo* (*autó to autó*)? Sobre esta *paideía* trabajó Foucault al final de su vida (Foucault: 2003). Una educación auténtica deberá trabajar la cuestión del *cuidado de sí*, temática abordada por diversos pensadores de la cultura grecolatina del siglo III a. C. al siglo III d. C. Consiste en dotar al educando de una predisposición al quehacer político y a la consumación de un *eros* activo. Implica tomarle el gusto a la vida y saber cómo comportarse en situaciones óptimas; es un aprendizaje de la intensificación de la subjetividad lejana de los modelos cognitivos, constructivistas y competenciales. Se trata de acceder a la *sophia* convirtiéndote en un *sophos* –a años luz de la instrucción cuantitativa de hechura sistémica, conductual y eficientista–; es el acceso a la sabiduría del límite a través de la *mélete* y de la *gimnasia*, es decir, de la *meditatio* o construcción de un taller psíquico, que nos permita distinguir entre la mala hierba y la flor fragante y tomar decisiones desde la perspectiva del límite (*peperasménon*) y lo ilimitado (*ápeiron*), y de una *gimnasia* que sea un entrenamiento de la realidad que nos conduzca en términos fácticos a salidas empíricas en un contexto determinado. Se trata de hacer la *experiencia del sí mismo* y de un *retorno a sí mismo*, que permita acceder a un *conocimiento de sí mismo*. Subordinando *conocimiento* a *cuidado de sí mismo*; es el camino del *eterno retorno* de lo dialéctico y analógico en agrupaciones transhistóricas en función del deseo de vivir y pensar entre pares o iguales. Tal es el lenguaje y la

praxis de la *paideía* en tanto *redención trágica*. Si el plan de estudios de una asignatura, taller, seminario o carrera no me conduce al *epimeleia heautou*, estaré en condiciones ontológicas y deontológicas de extirpar esa programación de saberes. Ésa es la inversión del platonismo del cuidado de sí mismo, olvidada por las tecnologías instruccionales, pues han delegado y rechazado la concreción de operaciones y acciones a nivel de *soma* (cuerpo) y *psiche* (alma), arrinconando al educando en una cerrazón, clausura y renuncia que le impide visualizar el acceso al *ser*, en términos de moral, viaje y conocimiento. La *paideía* del *cuidado de sí mismo* supone una *gubernamentalidad*, en tanto operación ejecutada desde el hombre y para el hombre; es una ontología educacional radical ajena al modelo platónico de las apariencias, el concepto, las ideas y el fundamento, basada en el *aquí y ahora* de la materialidad de los actos vitales, permitiéndole a los educadores y educandos concretar por sí mismos un *posesionamiento del sí*, a través de un dispositivo accional sobre su cuerpo, alma, teorías y prácticas capaces de generar una interpretación y una transformación dirigidas a acceder a un estado de contento, de complacencia y goce. Es una ontología ligada a una hermenéutica y a una praxis que supone el trato con los *demás y consigo mismo*. Es, en fin, una pedagogía que invita a alterar, mudar y variar la enseñanza platónica paralizadora del *logos* y del *pathos* desde hace veinticuatro siglos.

## CONCLUSIÓN

Tal como vemos, se hace necesario acudir a Aristóteles para concretar una *paideía* trágica y hermenéutica. Eso implica una buena dosis de analogía, dialéctica y tragedia (Conde: 2008a, 2008b) y comprender las necesidades educacionales de nuestra sociedad. Es obvio que no podría ser enteramente aristotélica nuestra propuesta. El acudir a Schiller, Marx, Nietzsche, Heidegger, Vattimo y Foucault nos permite avanzar un poco más en nuestros comentarios; esto nos permitirá avanzar en nuestro proyecto educacional evitando el racionalismo y cientificismo excesivo de los univocismos de estirpe socrático,



platónico e historicista, esquivando el irracionalismo de algunas tendencias relativistas. Lo central radica en la clave que nos ha dado Nietzsche y Heidegger para abordar al estagirita. Esta no es una tarea fácil, pues invita a deconstruir un pensamiento que ha sido distorsionado por la metafísica occidental. Las teorías educacionales tienen aún un largo camino por recorrer, ya que es necesario un movimiento hacia atrás, sin caer en el historicismo que nos permita comprender la nueva época en que vivimos. Esto nos abrirá la posibilidad de una *paideía* trágico-estética de nuevo cuño. Hasta aquí nuestros comentarios sobre nuestra propuesta teórica.]

## BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles** (1988): *Política*. Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (2003): *Ética Nicomáquea*. Ética Eudemia. Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (2004): *Poética*. Leviatán, Buenos Aires.
- Aristóteles** (2008): *Metafísica*. Gredos, Madrid.
- Conde, N.** (2008a): *La hermenéutica dialéctica transformacional y la cuestión jurídica*. IPN, Plaza y Valdés, México.
- Conde, N.** (2008b): *La hermenéutica dialéctica transformacional aplicada al turismo, el derecho y las ciencias sociales*. IPN, Plaza y Valdés, México
- Foucault, M.** (2003): *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Marx, C.** (1980): *El Capital*. FCE, México.
- Marx, C.** (1981): *Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844*. Grijalvo, México.
- Nietzsche, F.** (1990): *La filosofía en la época trágica de los griegos*. Valdemar, Madrid.
- Schiller, F.** (1985): *Sobre la gracia y la dignidad. Sobre poesía ingenua y sentimental y una polémica Kant Schiller Goethe Hegel*. Icaria, Barcelona.
- Vattimo, G.** (1989): *El sujeto y la máscara*. Ediciones Península, Barcelona.

## **CAPÍTULO V**

### **LA IMPORTANCIA DE ARISTÓTELES EN LA HERMENÉUTICA ACTUAL**

#### **INTRODUCCIÓN**

El propósito de este trabajo consiste en departir la importancia de Aristóteles en la hermenéutica en general y la educación en particular. Trataré de comentar la pertinencia del pensamiento del estagirita en la filosofía actual. El propósito radica en visualizar la contribución de nuestro pensador a través de su lectura en el siglo XXI, es decir, revalorizar la importancia del Aristóteles ontológico y dialógico a partir de la presentación de un conjunto de puntos vertebrales, tal como ha sido visualizado por los autores más relevantes desde Nietzsche (2004a, 2004b), Heidegger (2003) y Gadamer (1995, 2001) hasta los trabajos recientes de Gianni Vattimo, Teresa Oñate (2004) y Mauricio Beuchot (2006). En este contexto es vital la recuperación que hace Vattimo de Nietzsche (Vattimo: 2002) y de Heidegger (Vattimo: 1987) en tanto discípulo directo de Gadamer. Nuestra línea de investigación está enmarcada en el campo de los modelos de la enseñanza y el aprendizaje, siendo central la posibilidad de recuperar un pensamiento radical, capaz de deslindarse de los objetivismos típicos del positivismo, el postpositivismo y el neopositivismo y del relativismo de la desesperanza del nihilismo pasivo (Conde: 2008 a, 2008b, 2009). Esto nos permitirá avanzar como profesores y como intérpretes.

#### **DESARROLLO**

La hermenéutica nos ha enseñado que no hay yerro y desliz, ni condena y punición, ni recompensa y galardón, ni éxito o capitulación, sino restauración y rehabilitación permanente, invención inquebrantable y continua, eterno retorno de

la diferencia, mostrando a partir de Aristóteles el papel de la *philia* o amistad como elemento contrario a la enemistad. Se trata de la pretensión de amistad.

“¿Es en la prosperidad o en la desdicha cuando los amigos son más necesarios? En ambas situaciones son buscados, pues los desgraciados necesitan asistencia, y los afortunados, amigos con quienes convivir y a los cuales puedan favorecer, porque quieren hacer el bien. Así pues, la amistad es más necesaria en el infortunio y, por eso, hay necesidad entonces de amigos útiles, pero es más notable en la prosperidad y, por eso, se buscan buenos amigos, porque es preferible, en este caso, favorecer a estos y vivir con ellos. La presencia misma de amigos es agradable tanto en la favorable como en la adversa fortuna, pues los afligidos se sienten aliviados cuando los amigos comparten sus penas. De aquí, uno podría preguntarse si, compartida con el amigo la desgracia, como si se tratara de una carga, hacer menos la pena, o no es esto, sino su presencia que es grata y la conciencia de que se duelen con nosotros. Pero dejemos de lado el problema de si la pena es aliviada por una u otra de estas causas; en todo caso, lo que hemos dicho ocurre evidentemente” (Aristóteles: *Ética Nicomáquea*, IX, 11, 1170b.375). Dado que estamos en época de infortunio, en el sentido de la aún existencia del capitalismo, las guerras imperiales y el exterminio, al menos, en la filosofía es imprescindible, no sólo la amistad sino el afecto y el apego, frente al auge inusitado de los positivismo, la analítica y el funcionalismo de manera unívoca y absolutista, así como el desenfreno del pesimismo y la desesperanza.

El Aristóteles hermenéutico tiene una enorme vigencia en el mundo actual, a través de la inversión del platonismo para seguir a los presocráticos, los cuales aportan aspectos básicos, para una crítica de la racionalidad instrumental desde los estoicos hasta Hegel, y de los pitagóricos al postpositivismo, tales como el pensamiento de la representación, la hegemonía numeral, la primacía del sistema, el dominio de lo deóntico sobre lo ontológico, la presencia del sujeto, la trascendencia, la evolución lineal, la temporalidad rectilínea y el fundamento, lo cual nos lleva a no atarnos a ninguna génesis, fuente o raíz (origen o fundamento), sino instalarse y asentarse hermenéuticamente junto al explorador de los presocráticos: Aristóteles, ya que es el descubridor, que integra

retrospectivamente su pensamiento y tejido escritural, configurando así el territorio del principio, creación y comienzo de la filosofía, en oposición al sendero monológico, tan de moda en el pensamiento jurídico y sociológico de la modernidad y la tardomodernidad. Aristóteles se apoya, apuntala y descansa en el pensamiento de los primeros filósofos para denegar, rehusar y rechazar el racionalismo logicista de la dialéctica platónica y sus mitos trascendentes, construyendo una alternativa vitalista, es decir, la configuración de una cultura narrativa, estética y ontológica, base de su pensar, ligada a la ontología del ser, que se dice de diversas formas en el habla de la *polis*, alejándose de la verificabilidad y la demostración y de las instancias metodológicas, para fundar una hermenéutica de nuevo tipo. En el caso del pensamiento jurídico, su pensamiento es de gran provecho, pues permite establecer una línea de separación en las orientaciones autoritarias, partidarias del deber ser de manera omnímoda y objetivista, manifestada en las tendencias sistémicas, cognitivas y organicistas y en la perspectiva subjetivista del nihilismo pasivo. En ese sentido, ¿cuál es el aporte de Aristóteles a la hermenéutica en el momento presente?:

- a) La filosofía primera es teología, se trata de una teología amable, cálida y cordial por su carácter pluralista, politeísta, ontológico y divino. Es un confín que no es origen ni fundamento unívoco porque no es divisible, ni tiene una disposición partitiva, tendiendo a configurar una instancia comunitaria. Su unidad *pròs hén* (hacia uno) implica acción. Es universal (*kat-hólou*), porque implica un lazo recíproco y es comunitaria por ser ciencia primera (*hoútòs hóiti prōtē*) (Aristóteles: *Metafísica*, VI). En este contexto lo sagrado es central, vinculado a lo divino y venerable, tal como es abordado en algunos hermeneutas contemporáneos: lo sagrado en Gadamer, el cristianismo débil en Vattimo, lo divino trágico en Oñate, el cristianismo analógico en Beuchot, la religión fronteriza en Trías, la religiosidad de Ortiz Osés, la teología de la liberación en Enrique Dussel, etc. Esa filosofía es primera porque es teológica, contradogmática y antimitológica, desenmascara los ideologemas del positivismo y del historicismo, recuperando críticamente el

Aristóteles griego, lejos de la metafísica medieval unilateral. Es una teología articulada a una hermenéutica postestructuralista postmoderna, ligada hacia la ontología estética. Aquí visualizamos la presencia del macedonio, el cual ha retomado el *lógos* de Heráclito, el *nous* de Anaxágoras, la *dike* justicia de Anaximandro, la verdad *alétheia* de Parménides en tantos principios ontológicos sagrados, diametralmente opuestos a la violencia del monoteísmo solipsista, disfrazado de religiosidad violenta e ideologías autoritarias. La hermenéutica contemporánea tiene una matriz antifundamentalista, donde lo divino se convierte en excelencia, mediante la participación comunitaria. Otras posturas sociojurídicas y jusantropológicas se ubican en el lado opuesto, es el caso del culturalismo, el conductismo, el cognitivismo y los paradigmas de la acción comunicativa, distante de lo sagrado y lo teológico para anclarse en la racionalidad funcional, mecanicista e instrumental. En este contexto criticamos el uso ideológico de lo sagrado orientado hacia la alienación y cosificación. Nos interesa lo sagrado como una forma de superación de la explotación, tal y como ha sido desarrollado por algunos pensadores teológicos en América Latina.

- b) Aristóteles nos ha enseñado que el primer principio es acción y es plural porque no es un Todo Uno, enmarcado como fundamento o referencia cerrada. Es una modalidad específica de la acción, vinculado a lo divino, a la racionalidad práctica, a lo excelente, a lo que puede ser viable, pues no es ni instrumento, categoría ni número, sino *noeîn* basado en comprender y crear a través de virtudes. La filosofía de las virtudes asumida por la hermenéutica actual, muestra la vigencia de Aristóteles, oponiéndose a los pensamientos cientificistas y metodológicos, retoma el conocimiento como *noeîn*, pues es interpretable, vinculado a acciones, relacionado con una ética viva, con una verdad auténtica, ligado al *pròs hén* en tanto referencia al Uno Límite, a la acción viva y al saber práctico. La hermenéutica contemporánea se dirige a la vida buena, en una época de mala vida, pletórica de rencor y venganza, apología del estado y el capital, devoción

por el poder y fascinación por el protagonismo, en ese sentido, se dirige a contemplar la práctica pertinente de los demás y de uno mismo, basado en la *paideia* aristotélica de las virtudes dianoéticas. Tal cuestión que podría parecer obvia, no es atendida, por buena parte del pensamiento educacional, pues termina refugiado en el imperio de la coacción y la imputabilidad por encima de los valores, los principios y las virtudes, es la situación del kelsenismo (Kelsen: 1980) y del postkelsenismo (Raz: 1977). Su rechazo a la hermenéutica aristotélica los ha conducido a la negación de las virtudes refugiándose en el normativismo. La misma situación se observa en el terreno educativo, en donde algunos modelos pedagógicos cercanos al relativismo rechazan las virtudes y la referencia.

- c) Hay una articulación entre hermenéutica contemporánea, Aristóteles e izquierda hermenéutica, donde está lo comunitario como constituyente, los modos de racionalidad solidaria, pues pertenece a la afirmación de la excelencia y, al nexo de lo sagrado con el misterio. A través de esto dialogaríamos en pie de igualdad con las religiones, concepciones del mundo, saberes y las ideologías, viéndose de manera no dogmática, sino hermenéutica. La posibilidad de configurar una izquierda crítica superaría la parálisis del politicismo autoritario y de la apoliticidad nihilista. Otra vez el estagirita hace presencia en la configuración de tal razón comunitaria manifestada en la acción práctica de los acontecimientos actuales.
- d) Aristóteles está presente en la construcción de un retorno que no pertenece a la venganza, al desagravio, desquite, rencor, odio y aborrecimiento, sino que hace del perdón, la misericordia, la piedad, la caridad, la gracia, la clemencia y la declaración de inocencia (ingenuidad, candor y candidez), la base del existir. Explorar el amor y la amistad en todos los ámbitos, nos conduce al encuentro de las acciones excelentes. El eterno retorno sólo es posible mediante el perdón, ubicado en una etapa no violenta, donde no hay antagonismo y demolición, sólo interpretación, ayuda y entendimiento.

El macedonio se hace presente en Heidegger en el acontecer del ser tiempo en la dimensión de la *energeía*, ya que piensa el ser sin el ente y sin el sujeto, oponiéndose a una metafísica de la entidad y a un pitagorismo matematizante. Por otro lado, el *Andenken* abre de manera intempestiva la hermenéutica reciente, pues remite a lo no expresado y lo no deliberado en tanto remembranza, recordación o evocación, ya que el pretérito distante nunca está consumido, pues se vincula al eterno retorno; a su vez, el *Andenken* se liga con la recepción en tanto permiso, admisión y recogimiento a través de la interpretación y el agradecimiento, también nos lleva al futuro en la medida del corresponder, retribuir y reconocer, en la vía narrativa y poética, en el horizonte de la novelización (Heidegger: 2000). En ese sendero el *Andenken* heideggeriano recupera a Aristóteles mediante el reconocimiento, el acogimiento y la memorización, subordinando la dialéctica hegeliana de la síntesis, la superación y las triadas a la razón comunitaria, llevándonos a un camino incluyente, cordial y benevolente. He ahí el significado de la *kehre* a través de la visión hermenéutica del pensador de Todtnauberg, concibiendo a Aristóteles de manera artística, sagrada, plural y ontológica. Lo mismo acontece con Gadamer, crítico del camino cuantitativo del Platón vía Espeusipo e iconizado con un Aristóteles copartícipe y adherente (Gadamer: 1988) y religioso. Igual sucede con Gianni Vattimo (2006, 2007), Teresa Oñate (2008) y Mauricio Beuchot (2008), que se analogizan con un Aristóteles politeísta, sagrado y buscador de la verdad. De esta forma, la hermenéutica actual establece una apertura a la excelencia de lo despojado y destituido, un nexo con los explotados y los excluidos, un lazo con lo venerable y ejemplar, en vínculo estrecho con la *cháris* griega, no sujeta a la oferta y demanda y a negociación alguna. Esto nos permitirá construir una hermenéutica educacional de nuevo tipo en nuestra América y aproximarnos a un modelo propio de formación, lejano del objetivismo del modelo competencial y del subjetivismo del nihilismo pasivo. Es claro que a veces, como dice Marx, puede ser viable la violencia. Sobre todo, cuando se utiliza de manera indiscriminada sobre el pueblo



indefenso. Tenemos que fundamentar dialéctica y hermenéuticamente su utilización. Un ejemplo de ello es la violencia del imperio norteamericano en Irak y Afganistan. ¿Qué puede hacer el pueblo ante el asesinato de sus hijos y el intento de destrucción de su patrimonio y cultura? ¿Es válido el uso de la violencia para defenderse? ¿Cómo se puede articular en este contexto Marx y Nietzsche? Esta es una tarea que sólo una hermenéutica dialéctica puede dilucidar.

- e) La espiritualidad noética aristotélica tiene que ver con Nietzsche (eterno retorno), Gadamer (*paideia*, comunidad), Heidegger (la *kehre*, el *Ereignis* y el *Andenken*), Vattimo (el debolismo), Oñate (hermenéutica trágica) Beuchot (analogicidad y hermenéutica) y los filósofos postgadamerianos. En ese camino, la recuperación aristotélica pasa por la recepción de Nietzsche (2001), interpretado hermenéuticamente en la coyuntura presente (Oñate: 2000). Tal giro nietzscheano es asimilado radicalmente y asumido por toda una comunidad de pensamiento. Aquí el Nietzsche que nos interesa, está vinculado a una posición clasista de búsqueda de una educación liberadora. Nos alejamos del nietzschianismo cosificado, típico del metaforismo irracionalista, anclado al pesimismo y lejano de la lucha de clases. Se trata de dialectizar a Nietzsche. Latinoamericanizarlo. Hermeneutizarlo en nuestra idea de educación emancipadora.
- f) Del *pròs hén* aristotélico se desprende que el retorno no es vuelta a lo idéntico sino a lo diferente, ya que el mundo no es el ser y la *phýsis* no es la pólis. El *arche* es un acontecer (suceder, acaecer, pasar, ocurrir, sobrevenir, aparecer y surgir) que no puede ser inducido ni deducido, ni analogizado, ni dialectizado, pues no pertenece al movimiento (*kínesis*), ya que la potencia (*dinamis*) es movimiento y que acto (*enérgeia*) es acción (*praxis*). El *arche* es *pròs hén* que expresa la referencia al Uno límite con carácter de acción y conocimiento práctico (sin analogía pitagórica en tanto proporción numeral y matemática y dialecticidad que conduce forzosamente a los antagonismos y a la síntesis univoca en sentido hegeliano), que no

puede ser dividido, ni bajo la dualidad sujeto objeto; tampoco es fundamento, no admite ningún fisicalismo, o instrumentalismo, donde no hay la acción espiritual de los límites modales ni el ámbito del sentido, ya que conocemos actuando (*poioûntes gignōskousin*) (Aristóteles: *Metafísica*, IX 9, 1051a 31-32). Ese conocer actuando aristotélico remite en la hermenéutica actual en Gadamer (racionalidad práctica), Vattimo (el debolismo), Oñate (la hermenéutica trágica) y Beuchot (Hermenéutica Analógica). Se trata de una recuperación dialéctica y hermenéutica de Aristóteles. Aplicar su pensamiento a nuestro paradigma formativo.

- g) La verdad ontológica (*alētheia*) es práctica en Aristóteles (*Ética Nicomáquea*, IX 9, 1169b 34-35). De allí que los primeros principios circulen en carril contrario a Pitágoras, Espeusipo y Platón, que en el sofista introduce el no ser de manera errónea en el ámbito de los primeros principios. Si bien es cierto que es importante la cuestión de los opuestos, no puede hegemonizarse la cotidianidad en la violencia de unos contra otros, sobre todo cuando se relaciona en la ruta de la imposición del poder y la obediencia acrítica de unos sobre otros. La dialéctica platónica y hegeliana está vinculada a la instauración de la violencia y la racionalidad tecnocrática del aparato estatal. De esta manera, los primeros principios de Aristóteles influyen no sólo en la hermenéutica actual, sino en buena parte del pensamiento contemporáneo.
- h) La enseñanza aristotélica de la construcción de una ciencia primera (sabiduría), en tanto exploradora de los primeros principios y causas tiene enorme vigencia en la actual etapa del capitalismo y de la política mundial. Estos principios de factura ontológica, pluralista, divina, politeísta, amistosa, afectiva, ética y comunitaria no dependen de ningunos otros anteriores, sino que son para sí mismos; por eso la ciencia que los estudia es primera, es el saber más alto, es una filosofía primera *proté philosophía*, se explica como lecciones discursos primeros (*logoi*) y su propósito es reeducarnos a

nosotros mismos. En momentos de enorme violencia, carencia de virtudes y exterminio total, es importante recuperar el legado aristotélico. La hermenéutica actual sigue esa revalorización. De esa manera los *lógoi* de la *próte philosophia* (filosofía primera) de Aristóteles ofrece al pensamiento contemporáneo un pluralismo dirigido contra la *hýbris* (desmesura) del fundamento o del Uno-Todo-Ilimitado, separado de cualquier lenguaje pertinente y de un proyecto vital posible. Tenemos que recuperar un Aristóteles problematizante, aporético, histórico, contingente, liberado de la versión univocista y equivocista. Es válido criticar el abstraccionismo científico tecnológico del platonismo pitagórico y el antropomorfismo subjetivista y narcisista de los sofistas partidarios de un uso del habla (escrita y verbal) distante de toda indagación ontológica de la vida misma. No en vano el relativismo actual usa el lenguaje como sofistas, ajeno a toda averiguación ontológica de una existencia plena. Su praxis alejada del amor y la amistad es una muestra de ello. Su lejanía de Aristóteles convirtió su habla en una gramática monológica metafísica. La hermenéutica actual deambula por un bosque distinto. La hermenéutica en tanto nueva *koiné* (o lengua común) permite a la verdad dialógica distinguirse de las otras filosofías. Esta parte en una crítica a la metafísica de la historia hegeliana comenzada por Pablo de Tarso y Agustín de Hipona, continuando al Platón logicista y mítico para comenzar la historia de la salvación de factura judeo-cristiana, trastocada por la dialéctica objetivista del liberalismo y del marxismo ortodoxo. Una historicidad hermenéutica posthistórica al interior de una reinención de lo no-gozado, lo no-alcanzado y lo no-pretendido por pudor, recato o cobardía dentro de lo vivido a nivel personal. La crítica a la modernidad ilustrada nos llevará a criticar la salvación metafísica y sus grandes metarrelatos (el partido, la sociedad perfecta, la familia única, las concepciones del mundo, etcétera. En ese contexto, el estagirita es primordial.

- i) De Aristóteles hemos tomado la idea de que el método es un camino, él *mhétodos* es un sendero ético y práctico de la virtud así como teórico y crítico del pensamiento. En el libro “Alfa Minor” de la *Metafísica* (Aristóteles: *Metafísica*, II, 993b.995<sup>a</sup>) señala cuál es la única vereda para encontrar la verdad (*aletheia*), ya que es importante seleccionar entre los *méthodoi* o los caminos que practican los humanos en el camino que lleva a la verdad ontológica. En oposición a las metodologías pitagórico platónicas que trataban de dar una respuesta en la síntesis y el fundamento de estirpe cuantitativa, numeral y conceptual y no en la interpretación lúcida de las cosas. El método en tanto camino de la sabiduría del límite, dirigido a cualquier indagación orientada a buscar el nexo entre lo limitado (*peperasménon*) y lo ilimitado (*ápeiron*). Esto distingue el camino hermenéutico de los senderos analíticos que entienden el método de forma cuantitativa y cualitativa. Para nosotros, el método, el fundamento, el sujeto y la síntesis es importante, desde una perspectiva histórica y analógica.
- j) La base de la hermenéutica aristotélica radica en la apertura a una retórica en la medida que define al hombre como animal que tiene *lógos* (razón, palabra); tal razón se manifiesta en el lenguaje y la lingüística expresa la razón. Mediante la retórica se genera el acto típico de habla, que es el de juicio mediante la construcción de un raciocinio y a través de la construcción de una batería argumental. Tal pensamiento no se encuentra en Platón ni se continúa en el univocismo medieval, como tampoco en el absolutismo de la modernidad. A esta razón de estirpe retórica y de saberes legítimamente establecidos se agrega la cuestión pasional. He ahí la importancia de nuestro autor: no sólo se trata de una acumulación de conocimientos mediante razones y argumentos, sino también de pasiones. Ante esto agrega una postura ontológica y ética, es decir, vinculada con el ser, y los criterios morales. También señala que ante todo es un arte, distinguiéndose del utilitarismo de los sofistas y del logicismo platónico (Aristóteles: *Retórica* 1.1, 1354a1-6 y 1355a 10). En ese sentido, la retórica

es la argumentación orientada hacia el hombre bueno, el afecto y el intelecto, ya que apunta no sólo a la razón sino a lo pasional. La retórica es semejante y paralela a la hermenéutica ya que con la poética abordaba los tropos, es decir, en relación con la topología en tanto distinción de los diversos sentidos: literal, alegórico, moral y anagógico, es decir, los dispositivos (conectores y puntos de conexión) comunicativos y expresivos (dichos y explícitos) en el discurso (disertación y alocución oral y escrita). Aristóteles aborda tres modalidades de significación o predicación. Uno es el sinónimo o unívoco que es absolutamente igual para todo significado aunque difiere en su acústica, fonología, verbalidad y sonoridad (bella, hermosa, bonita, guapa, preciosa), o sea, las que se dicen con un mismo nombre y la enunciación de la esencia según ese nombre es la misma; otro es la equivocidad u homonimia, que es la diversidad de significado y predicación (gato en tanto animal mamífero de cuatro patas, gato hidráulico, gato el que es un instrumento servil de alguien, el juego infantil del gato y el sobrenombre de gato a una persona determinada, esto es, las que se dicen con el mismo nombre pero con la enunciación de la esencia según ese nombre es diferente. Es decir, puede ser igual en términos sonoros, pero diferente en significado. Esta puede ser equívoco casual, vinculado a la univocidad, o equívoco deliberado, que es la analogía. Es claro que Aristóteles casi no utiliza la denominación analogía pero la concibe en tanto proporción (Aristóteles: *Lógica I*, 1a1-6). Su analogía o *pròs hén* lo ubica en tanto carácter mediador entre la sinonimia absolutista de hechura pitagórica, eleática-platónica, es decir, a un reduccionismo monista que llevará a un absolutismo de la esencia, ubicándose a nivel de *mesótes* ontológico entre la sinonimia y la homonimia. Teresa Oñate señala: “Nuevamente aquí, el repudio aristotélico del dualismo sirve de plataforma a la denuncia del fondo unilateral, monista, que alienta todo dualismo. La reducción al Uno-único, y la multiplicación infinita de los Unos aislados son las dos caras de la misma moneda (la cara de la realidad y la cara del sujeto): tan violento es el dogmatismo de la esencia, como el dogmatismo relativista (recuérdense las tesis de Trasímaco) (43), con la sola diferencia de que el segundo, además, finge, juega

con las apariencias: se cubre o disfraza con el velo de la tolerancia. Si insistimos en ello, es con la intención de hacer notar, una vez más, que entre las raíces más hondas del aristotelismo debe contarse su repulsa de todo monismo, y la consiguiente afirmación de una verdadera pluralidad no monista, es decir: limitada y organizada internamente, por la estructura de su vinculación unitaria, por el enlace y configuración que proporciona la común, aunque diversa en cada caso, conexión al polo referencial irremisible: al uno del *pròs hén* —llamado por J. L. Owen <*Focal meaning*> — que la hace posible, y en ese sentido, la funda” (Oñate: 2001.pp.342-343). La idea de *pròs hén* en tanto analogía, en Aristóteles permite esquivar el monismo en todas sus modalidades expresándose en la sinonimia típica de la razón lógica y matemática. El propio Aristóteles piensa que la sinonimia o significación unívoca es muy extraña siendo buscada por los matemáticos (Aristóteles: *Ética Nicomáquea*, I, 3 1094b26). Y la homonimia o significación equívoca puede ser peligrosa, ya que conducirá a la anfibología y puede llevar a lo que Teresa Oñate llama dogmatismo relativista, tal como es observado en la sofística. En ese sentido, analogía se vincula con la frónesis. Es de todos conocido el espacio que le asigna Aristóteles a la frónesis en el territorio de las virtudes. La virtud es un término medio y la frónesis se ubica como una virtud paralela a la prudencia. En ese sentido, la prudencia no es arte ni ciencia, no se demuestra ni verifica, sino es vinculante a la acción y la deliberación (Aristóteles: *Ética Nicomáquea*, VI, 5, 1140a31). Desde nuestra perspectiva, Aristóteles relaciona la frónesis con la analogía y la propia hermenéutica. El mismo Gadamer señala el vínculo de la frónesis aristotélica en tanto virtud hermenéutica fundamental y modelo, para su propia línea argumentativa (Gadamer: 1994, tomo II p.317). En síntesis: al crear una retórica ontológica, Aristóteles posibilita la creación de una hermeneusis apoyada en la analogía en tanto *mesotes* ontológico, entre la sinonimia y la homonimia, ubicándose en la frónesis y en el campo de las virtudes.

- k) Queda clara la crítica de Aristóteles al platonismo. A su posición no heraclitiana, sino de tipo metodológico, conceptual y matemático. Por otro

lado, su vocación a explorar los presocráticos en especial Heráclito, Parmenides, Anaximandro y Empédocles y reprender las medidas del platonismo, partidario de la génesis y del fundamento y, contrario a un anclaje o amarre interpretacional, es decir, a situarse en un tejido hermenéuticamente establecido. Platón se ubica en una razón logicista, conceptual y monológica, mediante la dialéctica, el saber numeral y los mitos trascendentes. La base de la hermenéutica aristotélica radica en la apertura a una ontología del ser. Aristóteles crea en su filosofía primera, los primeros principios, oponiéndose a las causas que el platonismo nunca pudo encontrar en los modelos, las ideas trascendentes, las formas, los números y los paradigmas. Los principios aristotélicos están vinculados a la amistad (*philia*), la *enérgeia-entelécheia* o acción participativa, la comunidad (*koinonia*), el estatuto de la verdad ontológica (*alétheia*), el *pròs hén* en tanto dispositivo analógico, la *hermeneia* como interpretación, la *diké* o justicia como aspiración, la importancia de la *theoría* o teoría, la *episteme* o conocimiento y la *póesis* o creatividad por encima de la banalidad y la trivialidad, la *simpatheía* o simpatía como anhelo, la protección de la (*phýsis*) o naturaleza, la búsqueda de la excelencia (*aristós*), la configuración de un *ethos* o estructura moral, la exploración de la *phrónesis* o prudencia, la importancia de las virtudes (*areté*). Aristóteles busca una flora en la montaña (*méthodos*) que toma como punto de partida los límites, el nexo entre el *peperasménon* –límite– y el *ápeiron* –ilimitado– (el pensamiento que lleva a comprender lo delimitado y lo ilimitado). ¿Con qué criteriología? Con el criterio de la tradición, el bienestar societal, el bien, la interpretación, el límite y la analogicidad. Ésa es la gran contribución de Aristóteles: la racionalidad práctica por encima del conocimiento libresco, la frónesis por arriba de la imprudencia, la *koinonia* sometiendo a la individualidad, el *eros* o amor y afecto avasallando el odio o *neikos*, la casa o morada *oikos* en hegemonía sobre el desarraigo, la *koiné* o lengua común sobre la *doxa* o punto de vista; en fin, una especie de *arché protoi* o primeros principios, en la configuración de una filosofía hermenéutica. Una

hermenéutica acorde con la epocalidad presente, nos llevará a profundizar en la crítica al platonismo pitagórico y a sus supuestos metafísicos universales. De ahí la importancia de los presocráticos desde Anaximandro hasta Parménides, Heráclito y Empédocles y replantear una hermenéutica nueva. Esta hermenéutica revalorizará el papel de Nietzsche, que toma en alto sentido la crítica de Aristóteles a la dialéctica matemática y cuantitativa de la Academia de Atenas, a partir del vínculo entre filosofía y literatura. Aristóteles proporciona elementos para la crítica de la modernidad vinculada a la ciencia, el positivismo y el historicismo al menos en la idea, sostenida por ellos, los científicos, de que la realidad puede ser comprendida al margen de la interpretación y de la dialogicidad. La crítica aristotélica de la mitología platónica nos sirve para denunciar el papel del Estado y del capital, en tanto metarrelato y mítica agresiva y soberbia. La denuncia de la noción de sujeto de manera absolutista, de fundamento de forma unívoca, de *hypokeímenon* que en griego es abstracto o sustancia. Suponer que la realidad tiene una matriz unívoca, es convertirlo en primer principio límite. Ésa es la crítica nietzscheana a la metafísica del fundamento objetivista, cuyo germen se ubica en la crítica aristotélica al platonismo logicista y matemático completamente pitagorizado. Criticar el fundamento unívoco, es desmarcarse de la noción de un Absoluto Género Universal, un Uno-Todo o un híper fundamento, que se impone verticalmente de arriba hacia abajo determinando de manera unívoca y absoluta, de forma hegemónica todo lo existente; es pensar que el ser puede develarse de forma gramatical, digital y algorítmica. Aristóteles nos enseña que la noción de sujeto fundamento ha sido utilizada de manera errónea, en la metafísica occidental en el papel de los primeros principios. Es el caso del Estado fundamento propugnado por los social-demócratas, los fascistas, la democracia cristiana, los populistas, republicanos, liberales y comunitaristas. Es el asunto de la filosofía fundamento propuesta por la analítica, la teoría de sistemas y los marxismos absolutistas. Es la tópica del derecho fundamento en el normativismo y el objetivismo jurídico de



factura matemática (Geiger: 1983), así como en el positivismo incluyente (Waluchow: 1994, 1998) y positivismo excluyente (Bulygin: 2003, 2005). En ese sentido, Aristóteles es actual, ya que no se deja atrapar en la línea del tiempo lineal, pues en el espacio de lo trágico Esquilo, Sófocles, Shakespeare e Ionesco son contemporáneos. En esa vía podemos pensar con Empédocles y Hölderlín. El pensamiento hermenéutico sólo puede ser recuperado desde un Aristóteles crítico, ya que corre el peligro de ser asimilado por el liberalismo y el relativismo. La hermenéutica dialéctica concebida en la vía aristotélica es postnihilista y postcapitalista, pues denuncia el Estado, el capital, el mercado y las instituciones en tanto nihilismo. La premodernidad es fundamentalista y la hipermodernidad es nihilista. En ese sentido, nuestra propuesta lucha por una alternativa postnihilista. La hermenéutica no es excluyente. No tiene caso dirigirse hacia un “más allá” con la violencia de la guerra imperial, la acumulación de capital, el protagonismo que no es otra cosa que la lógica metafísica del capitalismo y el nihilismo, el “*metá tá*”, más allá, que lleva a la desmesura y olvida lo inmediato, la sincronía, lo dado para refugiarse en el normativismo y la metonimicidad juridizante. La hermenéutica es crítica consigo misma y se opone a la instauración autoritaria sus modelos. No es humanista, ya que se opone al antropocentrismo excluyente. Está en contra del puritanismo, crítico de la familia autoritaria, la endogamia y la sedentariedad, en tanto opuesto al viaje. La postmodernidad como postmetafísica postpositivista y posthistórica, es una praxis desenmascaradora de la ilusión mitológica violenta de la trascendencia, manifestada en el progreso capitalista y liberal de la sociedad, la adoración fetichista del capital, las instituciones y el Estado. En esa vía la hermenéutica es una postura extremadamente crítica, ya que a través del giro lingüístico muestra que mediante el lenguaje escrito y verbal se puede manifestar este avance. Es postilustrada, ya que es la etapa hermenéutica del lenguaje del ser y la ontología estética. La denuncia al tiempo fisicista y lineal, a la temporalidad derecha y seguida, al *kronos* recto y directo propuesto por los modelos

sociologizantes de factura comteana (Comte: 1980), spenceriana (Spencer: 1958) y estructural funcionalista (Parsons: 1966 a y b), que no se absorbe en la apropiación mercadológica, ya que es sincrónico en tanto unidad del pasado, el presente y el porvenir. Aquí se enlaza el Aristóteles trágico con Nietzsche, el fundador de la hermenéutica postilustrada, y Hans George Gadamer, el creador de la hermenéutica contemporánea. Eso combatirá la modernidad univocista de talante sistémica y científicista, y la hipermodernidad nihilista anclada al desamor, en dirección de un posthumanismo. La hermenéutica es la superación del tiempo hegeliano y de la filosofía sintética spenceriana, vinculado a la dialéctica dogmática, a la síntesis, el de al superación a través de la relación sujeto-objeto y el fundamento, a las metodologías cuantitativas de corte administrativista e ingenieril, al reino de la regla congelada y del decreto coactivo avasallando la dignidad de la persona. Si existe una dialéctica, no es platónica ni hegeliana, es heraclitiana y marxiana, pues se trata de una alteración o dislocación de la modernidad, no de superación en el sentido de la ilustración vía progreso y temporalidad rectilínea, mitológica y algebraica. Es una dialéctica que puede anclarse a una ontología posthumanista vinculada a un Heidegger de izquierda. El fracaso del capitalismo a escala planetaria nos conduce a la vigencia del proyecto de vida buena aristotélica articulado con Heidegger, tanto en la vía del construir (*techen*) como del habitar (*ethos lógos*) y del pensar (*noéin- poíesis*). Nietzsche y Heidegger proponen otro nihilismo, activo y rebelde, en posibilidad de lograr una emancipación no sólo social, sino estética. En esa ruta existen condiciones para intercambiar, restituir y reemplazar lo apropiado por lo dañino, anular el deseo de desquite. Eso implica recuperar el Aristóteles griego y esquivar el intelectualismo de Sócrates y Platón, y del cálculo de Eurípides recuperando a Empédocles, Hölderlín y Marx. La búsqueda del Aristóteles griego es la exploración de una filosofía de la cultura literaria, ya que el ser es un *pollachós legetai* (el ser se dice de plurales modos). No es gratuito que tres hermeneutas claves –Vattimo, Gadamer y Heidegger– retomen de

Aristóteles sus apotegmas principales; igual sucede con Oñate y Beuchot. En el caso de Gadamer, el ser que puede ser comprendido es lenguaje, reescribiendo el veredicto aristotélico del libro IV de la metafísica aristotélica (Aristóteles: *Metafísica*, IV), donde se aborda la postura comunicacional, planteando el nexo entre el lenguaje y el ser, y la necesidad de la comprensión y la interpretación. Por otro lado, Heidegger descubre en Aristóteles un trinomio existencial insustituible: *póiesis*, *praxis* y *theoría* y sus correlatos: *téchne*, *phrónesis* y *sophia*. Parte de Aristóteles la idea de que la estructura de un pensamiento filosófico es dialógico. De ahí que la estructura de la hermenéutica sea una prosa filosófica dialógica, en dirección opuesta a las posturas metafóricas y metonímicas. En ese camino es un *lógos hekroaménoi*, es decir, un dispositivo lingual de hechura escritural construido para ser repasado, mostrado, hablado y percibido. Aristóteles crea estos *lógoi*, ya que edifica un tejido discursivo en forma de lección, que es desarrollado escrituralmente para ser disertado, conversado y comentado, en oposición a todo dogma y esencialismo. Hemos aprendido de Aristóteles a expresarnos en una prosa filosófica dialógica y conversacional, distante de toda soberbia y demagogia. De Aristóteles hemos tomado la idea de que la filosofía tiene por propósito el bien del ser humano y de la sociedad, es decir, el bienestar del hombre y de la *pólis*, alejándose de los intereses de secta y de una intencionalidad patológica. En esa vía, la hermenéutica no es un sujeto cognoscente que estudia un objeto a nivel dualista y reducción gramatical, sino su tópico; la cuestión (*tá prágmata*) es el bien o *agathos* por encima del mal o *kakós*, lo hermoso o *kalós* arriba de la fealdad, el bienestar comunitario sobre los privilegios endogámicos, sectarios y de dominación. De Aristóteles hemos aprendido que la hermenéutica, en tantas lecciones que contiene los *lógoi*, sólo pueden ser tocados por los virtuosos, o sea, el modo de ser de la excelencia que llamamos *areté* o virtud, no por una sesión arbitraria de derechos excluyentes, sino por la vigencia de la participación colectiva, transferida y cedida de manera democrática en la acción comunicativa, para

ser establecida por la comunidad en un ejercicio crítico y autocrítico. Es importante señalar que la metodología hermenéutica es de hechura lingüística, histórica y dialogal, ya que reconoce los primeros principios configurando un saber superior, desarrollado diaporéticamente, dada su estructura problematizante. Aquí existe una gran diferencia con el método cualitativo y cuantitativo de hechura inductiva y deductiva. El método es camino y sendero para encontrar la verdad. Esta verdad es auténtica y es distante de la *méthexis* platónica, que es un sistema monológico de división lógica matemática, que parte del Uno para obtener los múltiples en el análisis de su extensión. El aristotélico es participativo, comunitario, dialógico, pues existe un alma en tanto *próte ousía* dotada del más elevado patrimonio, dicha y complacencia. Todo esto nos conduce a una revalorización del pensamiento aristotélico en el momento presente. Este conocimiento es *noeîn*, ya que se comprende, se interpreta, es práctico y pertenece a acciones y a una práctica concreta situada comunitaria y societalmente; no es de conceptos, fórmulas, modelos y categorías, no es la verdad lógica, no es una verdad establecida mediante batallas y guerras y tampoco pertenece al juicio. Es una acción lingual dialógica, una ética de la autenticidad. En esa vía, el *pròs hén* expresa la referencia al Uno Límite, a la acción y conocimiento práctico (*noeîn*). Así se puede vivir de manera prudencial y fronética aspirando a la felicidad y al bien común. No se puede aprender la virtud sin amistad, amor y afecto. En ese contexto lo pertinente es la comunicación y el tratamiento mesurado de los tópicos aparecidos en la *polis*. Eso constituye, sin duda alguna, una importante contribución de nuestro autor en la coyuntura actual, de crisis de la legalidad, del Estado de derecho y de la pretensión de imponer un fundacionalismo epistémico en los saberes educacionales. Es clara nuestra crítica al sujeto y fundamento unívoco. Eso no significa que prescindamos de la dialéctica del sujeto y el objeto indispensable en la dialéctica y la hermenéutica de la educación. Tampoco rechazamos del todo, el término fundamento. Nos oponemos al fundamento unívoco y recuperamos el fundamento analógico y dialéctico.

Tampoco rechazamos a diferencia de Gadamer la idea de síntesis. Nos oponemos a la síntesis totalitaria y autoritaria, pero recuperamos para nuestra dialéctica, la síntesis analógica. De no ser así, nos quedamos sin referencia y viajamos a la ausencia de centralidad.

De esta forma hemos tratado de aplicar la hermenéutica aristotélica en mi línea de investigación relacionada con la cuestión educacional, criticando las tendencias antihermenéuticas y contraaristotélicas. He presentado de manera muy sucinta y breve la aportación del estagirita, en aras de contemplarlo en el campo de la justicia, los derechos humanos, la democracia, el ser y el deber ser, asuntos primordiales en la configuración de una hermenéutica formativa articulada con una sociología y antropología de corte interpretacional. En este contexto Aristóteles es de gran importancia.

## **CONCLUSIÓN**

Me gustaría haber podido indicar la importancia del estagirita a la configuración de una hermenéutica ontológica y a la apertura de una hermenéutica abierta, que nos permita entender la complejidad del mundo presente y de la filosofía educativa. Es obvio que las aportaciones del pensador de la frónesis pueden ayudar a superar la parálisis en la que está inmersa, desde hace algunas décadas, la investigación educativa. En este camino, la recuperación aristotélica es altamente saludable, sobre todo a partir de los comentarios de sus intérpretes, en especial Hans George Gadamer, Gianni Vattimo, Teresa Oñate, Mauricio Beuchot y Samuel Arriarán. Eso nos permitirá continuar adelante con la dialecticidad en el terreno de la educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles** (1970): *Tratado de Lógica: el Organon*. Editorial Porrúa, México.
- Aristóteles** (1971): *Retórica*. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.
- Aristóteles** (1971): *Categorías*. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.
- Aristóteles** (1985): *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1994): *Metafísica*. Gredos, Madrid.
- Beuchot, M.** (2004): *Ensayos marginales sobre Aristóteles*. UNAM, México.
- Beuchot, M.** (2006): *Hermenéutica analógica y filosofía del derecho*. UASLP, México.
- Beuchot, M.** (2007): *Phrónesis, Analogía y Hermenéutica*. UNAM, México.
- Beuchot, M.** (2007): "Retórica y hermenéutica en Aristóteles". En *NOVA TELLVS*, Anuario del Centro de Estudios Clásicos 25.1. Instituto de Investigaciones Filológicas. UNAM, México.
- Beuchot, M.** (2008): "El politeísmo contemporáneo del significado y una hermenéutica analógica". En Vattimo, G., Oñate, T., Núñez, A. Arenas, F., (Eds.): *Politeísmo y Encuentro con el Islam*. Dykinson, Madrid.
- Beuchot, M.** (2010): *Aristóteles y una hermenéutica analógica* (Versión computarizada aún no publicada). México, D. F.
- Bulygin, E.,** (2003): *El papel de la verdad en el discurso normativo*. Doxa 26, Universidad de Alicante.
- Bulygin, E.,** (2005): *El Positivismo Jurídico*. Fontamara, México.
- Comte, A.** (1980): *Filosofía Positiva*. Porrúa, México.
- Conde, Napoleón** (2008a): *La Hermenéutica Dialéctica Transformacional y la Cuestión Jurídica*. IPN-Plaza y Valdés, México.
- Conde, Napoleón** (2008b): *La Hermenéutica Dialéctica Transformacional, el Derecho, el Turismo y las Ciencias Sociales*. IPN-Plaza y Valdés, México.
- Conde, Napoleón** (2009): *Ensayos jurídicos*. IPN, México. (En prensa).

- Gadamer, H.** (1975): *Mis años de aprendizaje*. Herder, Barcelona.
- Gadamer, H.** (1988): *Verdad y método*. Tomo I. Ediciones Sígueme, Salamanca.
- Gadamer, H.** (1994): *Verdad y método*. Tomo II. Ediciones Sígueme, Salamanca.
- Gadamer, H.** (1995): *El inicio de la filosofía occidental*. Paidós, Barcelona.
- Gadamer, H.** (2001): *El inicio de la sabiduría*. Paidós, Barcelona.
- Geiger, T.** (1983): *Estudios de Sociología del Derecho*. (Trad. de A. Camacho, G. Hirata y R. Orozco), México, FCE.
- Heidegger, M.** (2000): *Aclaraciones a la poesía de Hölderlin*. Alianza Editorial, Madrid.
- Heidegger, M.** (2003): *Interpretaciones fenomenológicas de Aristóteles. Información sobre la situación hermenéutica (Informe Natorp)*. Trotta, Madrid.
- Kelsen, H.** (1980): *Teoría Pura del Derecho*. UNAM, México.
- Luhmann N.** (2002): *El derecho de la sociedad*. Universidad Iberoamericana, México.
- Luhmann N.** (2007): *La sociedad de la sociedad*. Taurus, Madrid.
- Nietzsche, F.** (2001): *La filosofía de la época trágica de los griegos*. Alianza, Madrid.
- Nietzsche, F.** (2004a): *Fragmentos póstumos sobre política*. Editorial Trotta, Madrid.
- Nietzsche, F.** (2004b): *Fragmentos póstumos*. Abada editores, Madrid.
- Oñate, T.** (2000): *El retorno griego de lo divino en la posmodernidad*. Alderában, Madrid.
- Oñate, T.** (2001): *Para leer la metafísica de Aristóteles en el siglo XXI*. Dykinson, Madrid.
- Oñate, T.** (2004): *El nacimiento de la filosofía en Grecia. Viaje al inicio de occidente*. Dykinson, Madrid.
- Oñate, T.** (2008): "Grecia en la postmodernidad. Diálogo propedéutico sobre la ontología del presente". En Vattimo, G., Oñate, T., Núñez, A. Arenas, F., (Eds.): *Politeísmo y Encuentro con el Islam*. Dykinson, Madrid.
- Parsons, T.** (1966a): *El Sistema Social*. Revista de Occidente, Madrid.

- Parsons, T.** (1966b): *Estructura y Proceso en las Sociedades Modernas*. Instituto de Estudios Políticos Madrid.
- Raz, J.** (1977): "The Rule of Law and its Virtue". *The Law Quarterly Review*, 93, pp. 195-221.
- Raz, J.** (1982): *La autoridad del derecho. Ensayos sobre derecho y moral*. UNAM, México.
- Spencer, H.** (1958): *First Principles*. Nueva York, De Witt Revolving Fund.
- Vattimo, G.** (1987): *Introducción a Heidegger*. Gedisa, México.
- Vattimo, G.** (2002): *Diálogo con Nietzsche*. Paidós, Madrid.
- Vattimo, G.** (2006): *Non essere Dio. Un'autobiografia a quattro mani; con Piergiorgio Paterlini, Aliberti, Reggio Emilia*. Roma.
- Vattimo, G.** (2007): *Ecce comu. Come si ri-diventa ciò che si era*. Fazi, Roma.
- Volpi, F.** (1984): *Heidegger e Aristotele*. Editorial Editrice, Univertisà degli Studi di Padova.
- Waluchow, W.** (1998): *The many faces of legal positivism*. University of Toronto, Law Journal, Vol, 48, n. 3.
- Waluchow, W.** (1994): *Positivism legal inclusive*. Oxford Clarendon Press.



## **CAPITULO VI**

### **LA IMPORTANCIA FORMATIVA DEL PENSAMIENTO DE BARTOLOMÉ DE LAS CASAS EN LA COYUNTURA EDUCACIONAL ACTUAL**

#### **INTRODUCCIÓN**

En estas notas se pretende reflexionar, desde la óptica de una hermenéutica analógica y dialéctica, en torno a la idea de justicia, derecho y derechos humanos en el pensamiento del humanista sevillano Bartolomé de las Casas, con el propósito de aplicarla a la cuestión educacional.

La hermenéutica analógica es la teoría desarrollada por el filósofo mexicano Mauricio Beuchot; es un dispositivo que nos ayuda a construir interpretaciones de manera mesurada, fronética y prudencial (Beuchot: 2000). La dialéctica es un método que nos auxilia a entender las contradicciones y las proporciones en la esencia misma de los objetos. En el caso de Bartolomé de las Casas, es necesario un enfoque interpretacional basado en el horizonte de la contradicción, ya que buena parte de los análisis elaborados es presa de posturas unidimensionales, típicas del cientificismo y del racionalismo, así como de líneas posmodernizantes de corte metafórico y relativista.

En nuestro caso hemos aplicado las aportaciones de Beuchot, articuladas bajo el dispositivo de la contradicción. La hemos denominado Hermenéutica Dialéctica Transformacional (Conde: 2008a, 2008b). Su propósito es generar un modelo interpretacional de corte prudencial y fronético basado en el estudio de los opuestos y las proporciones en una formación social históricamente determinada, priorizando la idea de sociedad, economía y política desde una perspectiva integral y holística. En este breve ensayo tratamos de aplicarla en la idea de derecho y en la crítica de Bartolomé de las Casas a Juan Ginés de Sepúlveda y, a

nivel general, en su modelo de ser humano. Nos han servido de paradigma los excelentes trabajos de Hanke (1967, 1974), Juan Friede (1974) y Mauricio Beuchot (1994) en su caracterización del pensamiento lascasiano.

## DESARROLLO

Reflexionar sobre Bartolomé de Las Casas en el momento presente es tomar partido por una actitud contestataria en la búsqueda de una conciencia crítica de contenido óntico y deontológico, que nos permita alejarnos de los absolutismos tan frecuentes en el pensamiento jurídico y filosófico hasta los relativismos de enorme presencia en la actualidad. En este horizonte se está configurando un nuevo modelo societario, así como una nueva cultura de estirpe alternativa, capaz de superar el pensamiento metonímico fundamentalista y las posturas equivocistas, en aras de soñar con una comunidad realmente solidaria. En ese contexto tienen una enorme importancia las ideas de los grandes humanistas del siglo XVI, desde Valdivieso hasta Alonso de la Vera Cruz, así como los puntos de vista lascasianos. Se podría ubicar esas propuestas en el campo de la antropología filosófica, la ontología, la ética y la deontología, así como dentro de las ciencias sociales. Estos autores nos dan la pauta, la *quididad* y el *busilis* para acceder a una posición icónica sobre los derechos humanos y encontrar las fuentes básicas para una nueva civilización.

En el caso de nuestro autor, establece una línea de separación entre una propuesta humanista de enorme validez para su época y las tendencias oscurantistas representadas por sujetos enemigos de la vida y de proyectos societales vitales. Un ejemplo es el jurista cordobés del siglo XVI. Juan Ginés de Sepúlveda (1490-1573), protegido de Alberto Pío, Carlos I, Carlos V y Felipe II, famoso por su defensa absurda y acrítica del sometimiento militar, económico, social e ideológico de los indígenas de América. Él decía:

“Con perfecto derecho los españoles imperan sobre estos bárbaros del Nuevo Mundo e islas adyacentes, los cuales en prudencia, ingenio, virtud y humanidad son tan inferiores a los españoles como niños a los adultos y las mujeres a los varones, habiendo entre ellos tanta diferencia como la que va de gentes fieras y crueles a gentes clementísimas”.

¿Qué cosa pudo suceder a estos bárbaros más conveniente ni más saludable que el quedar sometidos al imperio de aquellos cuya prudencia, virtud y religión los han de convertir de bárbaros, tales que apenas merecían el nombre de seres humanos, en hombres civilizados en cuanto pueden serlo.

Por muchas causas, pues y muy graves, están obligados estos bárbaros a recibir el imperio de los españoles [...] y a ellos ha de serles todavía más provechoso que a los españoles [...] y si rehusan nuestro imperio (imperium) podrán ser compelidos por las armas a aceptarle, y será esta guerra, como antes hemos declarado con autoridad de grandes filósofos y teólogos, justa por ley natural.

La primera [razón de la justicia de esta guerra de conquista] es que siendo por naturaleza bárbaros, incultos e inhumanos, se niegan a admitir el imperio de los que son más prudentes, poderosos y perfectos que ellos; imperio que les traería grandísimas utilidades, magnas comodidades, siendo además cosa justa por derecho natural que la materia obedezca a la forma.” (Ginés: 1987. 101, 133, 135, 153)

De una u otra forma, Ginés de Sepúlveda justificaba teóricamente su proceder con el concepto de guerra justa, tal como fue elaborado por Francisco de Vitoria. La idea de guerra justa emerge de una paradoja, la de considerar la guerra como un fenómeno malo y perverso no sólo antropológica sino también éticamente y, a la vez, la de tener que aceptarlo en aras de evitar problemas mayores.

En la época griega prevaleció la idea de supremacía, en aras de legitimar las acciones bélicas contra los pueblos bárbaros. Tal idea se observa en Platón y Aristóteles, convirtiéndose de una u otra forma en ideólogos de Alejandro.

La doctrina escolástica de la guerra justa giraba, fundamentalmente, sobre tres ejes. El primero era la legitimidad de la defensa propia. Tal y como lo expresaba

Tomás de Aquino: “La acción de defenderse puede entrañar un doble efecto: el uno es la conservación de la propia vida; el otro, la muerte del agresor... solamente es querido el uno; el otro, no. Si para defenderse se ejerce una violencia mayor que la necesaria, se trataría de una acción ilícita. Pero si se rechaza la violencia de manera mesurada, la acción sería lícita... y no es necesario para la salvación que se omita este acto de protección mesurada a fin de evitar matar al otro, porque es mayor la obligación que se tiene de velar por la propia vida que por la del otro.” (Aquino: 1978. 2. 7. 64)

El rol de algunos juristas y teólogos españoles en esta temática fue clave. Francisco de Vitoria admitió como guerra justa no sólo la defensiva, sino también la punitiva contra un enemigo culpable. Las condiciones para que una guerra fuera justa serían la declaración por la persona con autoridad para ello (comúnmente el príncipe), la inminencia del conflicto y el posible uso prudencial de la victoria (De Vitoria: 1996).

A pesar de la importancia de De Vitoria, no puede decirse que fuera el único interesado en el problema de la guerra justa. También llamó la atención de otros juristas teólogos como Fernando Vázquez de Menchaca, Ginés de Sepúlveda, Domingo de Soto, Baltasar de Ayala, Domingo Bañez, Diego de Covarrubias y Leyva y muchísimos autores más.

Sin embargo, Bartolomé de las Casas no adopta para sí mismo la postura aristotélica y tomásica en el caso de la guerra justa, ya que establece una actitud partidaria hacia el indígena, oponiéndose a una justificación ética y antropológica de un avasallamiento bélico. Se apoya en el concepto de persona humana y de la propia naturaleza humana, defendiendo de esta forma a los indios; sin embargo, era un buen conocedor del pensamiento aristotélico y medieval, ya que recupera en su pensamiento esa actitud antropológica, configurando una praxis ejemplar a lo largo de su vida. A diferencia de ideólogos que solapaban la brutal explotación de los pueblos indígenas por el imperio español, su quehacer concreto está del lado de los excluidos, no sólo en términos teóricos, sino en su facticidad. Esa correspondencia entre lo formal y lo empírico coincide de manera magistral en su

practicidad, generando una idea de verdad, lejana de la demagogia, al estar comprometida conceptualmente y en los hechos con los mexicanos de esa era histórica.

A nuestro juicio, debemos distinguir varias posiciones en el abordaje de la obra del fray De las Casas. La historicista, defendida por Edmundo O'Gorman (1906-1995), manifestada en su magisterio, prólogos, presentaciones e introducciones alrededor de nuestro autor, caracterizada por una visión relativista de su pensamiento y praxis; y la absolutista, defendida por Silvio Zavala. La primera, no obstante su lucidez y erudición, es una visión equivocista, que la ubica al margen de lo económico, lo político y lo social, asumiendo una postura subjetivista, narrativa y alegórica de la historia (O'Gorman: 1947). La segunda, de enorme sapiencia, ha sido marcadamente objetivista, es decir, literalista, nomotética, y metonímica, típica de la cosmovisión positivista del historizar (Zavala: 1966). De esta manera, sin negar en lo más mínimo las aportaciones anteriores, se hace necesaria una visión analógica y dialéctica lascasiana que lo recupere en términos holísticos de la manera más amplia posible.

¿Cómo ubicar hermenéutica y dialécticamente la obra lascasiana?

- a. Rescatando su praxis política a favor de los indígenas, cosa que no es recuperada por las visiones unvocistas del culturalismo y evolucionismo de Agustín Yáñez (1966) y Arturo Warman (1985), así como por las actitudes equivocistas y la corriente posmoderna de Guy Rozat (1992). Éste último dice: "Para Fray Bartolomé y la mayoría de los evangelizadores, los "indios" en tanto que sujetos de una historia propia les importan poco, sólo querían conservarlos en vida, para salvar sus aleas, es decir, arrancarlos al imperio del destino y a su pasado, reducirlos en pueblos, organizarlos, cristianizarlos, etc., para que se transformen en un pueblo obediente y trabajador muy semejante a los otros pueblos cristianos de la corona imperial" (Rozat: 1996. 7).
- b. Recuperar el pensamiento crítico de Bartolomé de las Casas. Esto implica reconstituir mediante un tratamiento analógico y dialéctico algunas ideas

históricamente recuperables de Aristóteles y Tomás de Aquino, apartándose de sus comentarios sobre la esclavitud natural y las guerras justas, propias de deficiencias cognoscitivas y sociohistóricas de su pensamiento. Aquí se trata de reapropiarnos del marco conceptual vital y crítico del estagirita (frónesis, justicia, analogía, hermeneia, lógica, etcétera), cuestionando respetuosamente sus puntos de vista sobre la dialéctica, la esclavitud natural, la política, etcétera. Y en el caso del aquinate, reapropiarnos de su tejido categorial (interpretación, analogía, derecho natural, justicia, naturaleza humana, etcétera), alejándonos prudentemente de sus reflexiones sobre las guerras justas, la dialéctica, la contradicción y la acción política. Todo esto en aras de recuperar el pensamiento crítico lascasiano y ubicarlo en su justa dimensión social y política. Tarea nada fácil, dado el objetivismo de los pospositivismos y el subjetivismo de la posmodernidad. Los primeros tratan de pintarlo como un ente científicista carente de errores, químicamente perfecto como el agua, fiel a Aristóteles y el medievalismo, y lejano de la más mínima contradicción. Los segundos lo visualizan como un actor de segunda mano, pleno de errores y fallas. A nuestro parecer, se trata de recuperar su teoría y práctica para avanzar en el aprendizaje de sus lecciones en el presente.

- c. Convertir a De las Casas no en un sujeto inerte, partidario de las limitantes conceptuales y temáticas típicas del derecho y las políticas jurídicas de la Edad Media y del Renacimiento, sino en un dinámico luchador de las causas indígenas.

Un ejemplo de la crítica de Las Casas a Aristóteles lo observamos en su *Historia de las Indias*, al decir: “El filósofo era gentil y está ardiendo en los infiernos, y por ende tanto se ha de usar su doctrina, cuanto con nuestra santa fe y costumbres de la religión católica conviniera” (De las Casas: 1951. 3. 342). Aquí critica al estagirita al tratar de desarrollar su idea de la esclavitud natural. Sin embargo, en su pensamiento las ideas aristotélicas ocupan un

lugar vertebral, sobre todo en relación a su antropología filosófica y a su marco categorial y temático (De las Casas: 1967).

A diferencia de nuestro autor, Juan Ginés de Sepúlveda justificó la conquista y la legitimó políticamente, al tiempo que defendió la guerra de ocupación española en tierras americanas como bastión para el control del poder. Esta injustificable violencia es anterior a la irracional asimilación, que posteriormente se logra mediante el acto de la evangelización de los indígenas. Las falacias de Sepúlveda son similares y análogas a los que en la actualidad se utilizan en la invasión imperialista de Afganistán e Irak, siendo a su vez entendidos como expresión de la continua oposición entre la razón y la sinrazón, la democracia liberal y la irracionalidad, los humanistas y los salvajes, la civilización y la barbarie. La historia ha mostrado lo absurdo de esta interpretación autoritaria, negadora de lo específicamente humano, de Ginés de Sepúlveda y De las Casas hasta los apologetas de la democracia liberal, el eurocentrismo y la hegemonía estadounidense, que oscilan entre Kissinger y Fukuyama, por un lado, y las actitudes biofílicas y humanistas por otro. En una arista se encuentra la tradición ontológica, ética y antropológica, partidaria de una razón analógica y en la otra la ausencia de referencia, sentido y significado.

De las Casas se preocupó por fundamentar desde una argumentación prudencial e icónica sus puntos de vista, resumiendo de la siguiente manera la visión de Sepúlveda sobre la naturaleza del indio: “En primer lugar dice que aquellas gentes son bárbaros, rudos e inexpertos en letras y sin educación, brutos y totalmente incapaces de aprender otra cosa que las artes mecánicas, llenos de vicios, crueles y de tal índole que su naturaleza aconseja que sean gobernados por otros [...] Ahora bien, estas gentes están obligadas por derecho natural para su bien a obedecer a quienes sean más prudentes y a los que destacan por su virtud y mejor instrucción, cuales son los españoles, sobre todo los nobles, los doctos, los eclesiásticos y los religiosos. Y a ellos está encomendado el gobierno de lo espiritual y lo temporal tanto en España como entre los indios; mas, no así a los soldados [...] (De las Casas: 2000.6).

Nos queda claro que el valor lascasiano radica en situar en el centro del debate la cuestión de si los indios tenían derechos y si éstos podrían ser reivindicados. Su noción de persona humana lo llevó a una radical ruptura con Ginés de Sepúlveda, ya que para él, el indio era un bárbaro que no alcanzaba la condición de hombre y que por ello debían ser dominados por los españoles. Nuestro autor demuestra que unos indios con disposición racional no podían ser considerados como bárbaros ni reducidos a la condición de esclavos; sino que era necesario reconocer su naturaleza humana y su condición de personas, a través del reconocimiento de su posición humana. Si pensamos que estamos en el siglo XVI, tenemos que ofrecer un reconocimiento a este pionero de los derechos humanos y ubicarlo en su justa dimensión histórica. Él decía: “Desde el principio el género humano, todos los hombres, todas las tierras y todas las otras cosas, por derecho natural y de gentes, fueron libres y alodiales, o sea francas y no sujetas a servidumbre. En cuanto al hombre se demuestra, porque desde el origen de la naturaleza racional todos los hombres nacían libres, puesto que siendo todos los hombres de igual naturaleza, no hizo Dios a un hombre siervo, sino que a todos concedió idéntica libertad” (De las Casas: 1969. 16). Aquí se observa con toda nitidez la posición humanista y la antropología filosófica de Bartolomé de las Casas, opuesta a la actitud de buena parte de sus contemporáneos, en especial el obispo Juan de Quevedo y Ginés de Sepúlveda.

Ahora bien, ¿cuál es su pensamiento jurídico? ¿Cómo visualiza el derecho?

Para él, el derecho se constituye a partir de la consideración de que todas las cosas están subordinadas al hombre, ya que éste es el único ser que se autodetermina. El derecho es un orden que estructura a dar a cada quien lo que le pertenece, es decir, “dar y conservar en su derecho al otro” (De las Casas: 1942. 514). En ese sentido, su idea de *iuris* o *dike* está lejos de las posiciones positivistas que privilegian la coacción y el deber ser sobre el ser (Kelsen: 1996) y de las actitudes del relativismo jurídico, negadoras de la ontología y de la jusantropología (Douzinas: 1997).



Para él, el derecho natural es el fundamento en que se basan los derechos humanos, ya que a partir de él emergen las características vertebrales del ser humano. En su corpus escritural, la idea de naturaleza humana es un conjunto de segmentos indispensables para configurar un derecho alternativo, pues el derecho natural le da fundamento a esos derechos, que posteriormente se llamarán *derechos humanos*. Él dirá: “El derecho natural es común a todos los hombres del mundo, y entre todas las gentes poco más o menos siempre se hallará” (De las Casas: 1965. 1069). Para el siglo XVI, este pensamiento jurídico supera sin duda alguna a la Escuela de los Glosadores, que en Bolonia en los siglos XI, XII y XIII había realizado una lectura metonímica del “*corpus iuris civilis*”, tratando de aplicarlo a la Europa de finales de la Edad Media; supera, a su vez, a la Escuela de los Comentaristas de la Universidad de Perugia en los siglos XIV y XV, al ser partidaria acrítica del rey y del feudalismo, así como la tendencia denominada “Jurisprudencia Elegante” de Ulrico Huber y Beotius y de la llamada “*usus modernus pandectorum*” de Menochius, Diego Covarrubias y Leyva, y Andrea Tiranquellus en el siglo XVI, por carecer de una praxis concreta y de una posición política, próxima a los excluidos. El *plus* del pensamiento jurídico lascasiano radica en su naturaleza específicamente contestataria, deónticamente anclada en la defensa del pobre y del explotado, constituyendo un firme antecedente de las teorías de los derechos humanos desarrolladas posteriormente.

En ese orden de cosas, su pensamiento jurídico es un antecedente ineludible de la antropología y de la sociología jurídica del siglo XX y del nuevo milenio, ya que incorporaron las ideas ónticas y deónticas para configurar una nueva episteme del concepto de justicia, juridicidad y deber ser. En ese sentido, tiene razón Beuchot cuando dice: “De este modo, fray Bartolomé de Las Casas nos muestra en su defensa de la libertad de los indios y en su lucha contra la esclavitud y la encomienda una discusión límpida y lógica, aunque apasionada por la indignación ante la injusticia. Su argumentación está bien llevada, tenazmente y con un método riguroso y honesto. Puso lo mejor de su inteligencia y de su voluntad al servicio de la causa de los desvalidos, que en este caso eran los indígenas, objeto de una penosa esclavitud y de una pesada humillación” (Beuchot: 1994. 89).

La reacción antipositivista de la sociología jurídica en los inicios del siglo XX, desde Eugen Ehrlich (1967) y Hermann Kantorowicz (1949) hasta Ramón Soriano (1997), al incorporar la crítica a la coacción y el legalismo, rescatando la idea de justicia, derecho vivo, naturaleza humana, obediencia al Estado, comunidad, etcétera, recuperan inconscientemente el legado lascasiano; igual podríamos decir de las jusfilosofías hermenéuticas (Betti: 1955), vitalistas (Recaséns: 1980) y naturalistas (Hervada: 1999); las primeras, por tener un vocabulario del talante de: entendimiento, interpretación y texto; las segundas, por su idea de perspectiva, vitalidad y humanismo; y las últimas, por su apego a la naturaleza humana y a lo óntico.

En síntesis, el modelo de derecho que propone De las Casas reivindica una propuesta interpretativa alejada de los cientismos y de las metaforizaciones; el primero, defendido por la escuela de los comentaristas y los glosadores; y el segundo, por el llamado humanismo jurídico renacentista. Si el derecho natural se puede definir como el conjunto de normas jurídicas que tiene su fundamento en la naturaleza humana, De las Casas es un jusnaturalista, ya que el derecho natural no implica en sentido estricto un tejido normativo aislado e inconexo, pues de esta manera no estaríamos hablando del derecho, sino de la moral. En ese orden de cosas, tiene razón Rodolfo Vigo cuando dice que el derecho está vinculado a lo justo: “El derecho para la concepción realista tiene que ver con lo justo, es propia, formal y esencialmente la conducta justa, o sea, la operación rectificadora por la justicia, y sólo por la referencia o vinculación que una realidad puede guardar con lo justo, le corresponderá el nombre de jurídica. El derecho es propiamente lo justo, debido por alguien a favor de otro, por necesidad legal y con estricta igualdad, y en consecuencia, la juridicidad de una realidad dependerá de que en ella podamos verificar dicha esencia del derecho” (Vigo: 1984. 16).

En su paradigma, sus tesis centrales giran en torno al nexo entre naturaleza humana y moral, el respeto a la dignidad del ser humano, la comprensión del indígena, el entendimiento del Otro y un tratamiento normativo prudencial hacia el conquistado. Eso significa un nexo entre una idea humanista de derecho y la

cuestión de lo justo, temática que lo hace, sin duda alguna, un precursor de la antropología filosófica, la sociología jurídica y la filosofía del derecho.

Su modelo de hombre es de carácter solidario con un altísimo contenido deóntico, óntico y ético. Con su propia vida defendió su propuesta de ser humano en franca oposición al individualismo narcisista y endogámico de buena parte de los pensadores y activistas de su tiempo. Su existencia es un ejemplo de coherencia, analogía y dialecticidad, cristalizadas en una práctica social rica y creativa, la cual puede ser un ejemplo en nuestros días.

El pensamiento educacional de Bartolomé de las Casas, basado en la frónesis aristotélica, el humanismo medieval y una altísima concepción práxica de la vida, nos puede ayudar a diseñar el paradigma educacional que necesitamos.

## **CONCLUSIÓN**

Tal como vemos, las ideas de nuestro autor son punto de partida para construir una propuesta educacional alternativa y crítica. El estudio del pensamiento de Bartolomé de Las Casas nos sitúa ante un autor trascendental, cuya lectura nos resulta cardinal para conocer su época histórica y, a la vez, ante un actor que podemos interpretar desde la óptica del presente. En el nuevo milenio su obra es más actual que nunca. El esquema fascista y neoliberal de estigmatizar a la humanidad en civilizados y bárbaros y de pretender imponer un pensamiento único, revitaliza la antropología filosófica, la idea de derechos humanos y de persona propuesta por el sevillano. Buena parte de sus tesis pueden ser adaptadas sin ninguna dificultad a la coyuntura reciente, superando el maniqueísmo y las dicotomías de factura eurocéntrica tan en boga, y superar en consecuencia la *scilla* del univocismo postpositivista y liberalizante al estilo de Francis Fukuyama (1992) y la *caribdis* de la posmodernidad que se derrite en la carencia de referencia y naturaleza humana (Lipovetsky: 2006). En ese contexto,

el pensamiento lascasiano nos puede ayudar a analogizar, dialectizar y hermeneutizar el actual debate sobre buenos y malos, bárbaros y civilizados, racionales e irracionales, así como la unívoca pretensión de imponer los moldes autoritarios de una seudodemocracia de hechura liberal, arbitraria y unidimensional en todas las formaciones sociales del planeta.

De esta manera, una reflexión actual sobre los derechos humanos no puede evitar hacerse eco del pensamiento de Bartolomé de las Casas. Él implica el *busilis* en el camino hacia el reconocimiento del otro, la alteridad y la otredad. A más de cuatro siglos y medio del debate de Valladolid, la historia le ha dado la razón a nuestro personaje. En los inicios de este milenio se discute en torno al porvenir de la humanidad, estando presente la dicotomía: civilizados y bárbaros, perfectos e imperfectos.

En esa tarea, su pensamiento adquiere un matiz alternativo, siempre y cuando podamos interpretarlo de manera mesurada a través de una idea dialéctica de la historia, la cual articulada con la Hermenéutica Analógica de Mauricio Beuchot puede dar luz para avanzar en la comprensión de la complejidad de nuestra época. Más que proponer, sugerir y ofertar nuevos paradigmas epistémicos, deberíamos iconizarnos, espejearnos y reflejarnos en el modelo de ser humano propuesto por el humanista andaluz. Hemos aprendido más por su *praxis* concreta, que en los discursos formales de las demagogias de la modernidad tardía. No obstante, su obra escrita (De las Casas: 1942, 1951, 1965, 1967, 1969, 2000) es un ejemplo de congruencia teórica y metodológica de la comprensión del Otro. En época de sequedad y penuria de modelos pedagógicos, su propuesta es una esperanza a todas luces.

## BIBLIOGRAFÍA

**Beuchot Mauricio** (1994): *Los fundamentos de los derechos humanos en Bartolomé de las Casas*. Anthropos, Barcelona.

**Beuchot Mauricio** (2000): *Tratado de hermenéutica analógica*. UNAM, México.

**Betti Emilio** (1955): *Teoría generale della interpretazione*. Dos volúmenes. A. Giufféré, Milán.

**Conde Napoleón** (2008a): *La Hermenéutica Dialéctica Transformacional y la cuestión jurídica*. IPN, México.

**Conde Napoleón** (2008b): *La Hermenéutica Dialéctica Transformacional, el derecho, el turismo y las ciencias sociales*. IPN, México.

**De Aquino Tomás** (1978): *Summa Theologica*. 2-2, 64, 7. Espasa Calpe, Madrid.

**De las Casas Bartolomé** (1942): *Del único modo de atraer a todos los pueblos a la verdadera religión*. FCE, México.

**De las Casas Bartolomé** (1951): *Historia de las Indias*. FCE, México.

**De las Casas Bartolomé** (1965): *Tratados*. FCE, México.

**De las Casas Bartolomé** (1967): *Apologética historia sumaria*. UNAM, México.

**De las Casas Bartolomé** (1969): *De regia potestate o derecho de autodeterminación*. (Ed. de L. Pereña), CSIC, Madrid.

**De las Casas Bartolomé** (2000): *Apología o Declaración y defensa universal de los Derechos del Hombre y de los Pueblos*. (Edición paleográfica y crítica dirigida por V. Abril Castelló), Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León.

**De Vitoria Francisco** (1996): *Reelecciones del estado, de los indios y del derecho de la guerra*. Porrúa, México.

**Douzinas Costas** (1997): *Postmodern jurisprudente*. Routledge, New York.

**Ehrlich E.** (1967): „Frei rechtsfindung und frei rechtswissenschaft“. En vol. col. Prop. *Recht und leben* (ed. a cargo de M. Reh binder), Duncker und Humblot, Berlín.

**Friede Juan** (1974): *Bartolomé de las Casas: precursor del anticolonialismo*. Siglo XXI, México.

- Fukuyama Francis** (1992): *El fin de la historia y el último hombre*. Planeta, Madrid.
- Ginés de Sepúlveda Juan:** (1987): *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. FCE, México.
- Hanke Lewis** (1967): *La lucha española por la justicia en la conquista de América*. Ed. Aguilar, Madrid.
- Hanke Lewis** (1974): *El prejuicio racial en el Nuevo Mundo*. SEP, México.
- Hervada Javier** (1999): *Introducción crítica al derecho natural*. Minos, México.
- Kantorowicz Hermann** (1949): *La ciencia del derecho*. (Selección de textos de Savigny, Kirchmann, Zitelmann y Kantorowicz, que contiene la traducción por W. Goldschmidt de la obra de Kantorowicz, *Der kamp um die rechtswissenschaft*, de 1906.) Losada, Buenos Aires.
- Kelsen Hans** (1996): *Teoría general de las normas*. Trillas, México.
- Lipovetsky Gilles** (2006): *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama, Madrid.
- O'Gorman Edmundo** (1947): *Crisis y porvenir de la ciencia histórica*. Imprenta Universitaria, México.
- Recaséns Siches L.** (1980): *Filosofía del derecho*. Porrúa, México.
- Rozat Guy** (1992): *Indios imaginarios e indios reales*. Conaculta, México.
- Rozat Guy** (1996): "Fronteras semióticas. Escritura y alteridad en las crónicas novohispanas". Disponible en el Archivo de Tiempo y Escritura en <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/fronterassemioticas.htm>.
- Soriano Ramón** (1997): *Sociología del derecho*. Ariel, Madrid.
- Vigo Rodolfo** (1984): *Visión crítica de la historia de la filosofía del derecho*. Rubinzal-Culzoni, Santa Fe, Argentina.
- Zavala Silvio** (1966): *Recuerdo de Bartolomé de las Casas*. Guadalajara, FONT.

## CAPITULO VII

### HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y DIALÉCTICA

#### INTRODUCCIÓN

En el presente escrito pretendemos establecer una articulación entre hermenéutica analógica y dialéctica, desde una dimensión educacional. La dialéctica es la gran olvidada en las hermenéuticas contemporáneas, al pretender refugiarse en horizontes subjetivistas de factura marcadamente ontológica, como es el caso de la hermenéutica heideggeriana de la facticidad (Heidegger 2003) o en extremos de corte epistemologicista en la interpretación de Emilio Betti (1995). Lo mismo ha sucedido en la mayor parte de las filosofías univocistas desde el positivismo de Augusto Comte (1996) hasta los positivismos lógicos (Ayer 1978) y las corrientes actuales de hechura sistémica (Luhmann 2003) y funcional. En el caso de los relativismos, la filosofía posmoderna ha despreciado olímpicamente los saberes dialécticos, desde Gilles Deleuze (1989) hasta Michel Foucault (1978) fieles a la vocación antidialéctica de sus maestros: George Bataille (2002) y Federico Nietzsche (1984).

Desde nuestra perspectiva, una hermenéutica analógica, deberá recuperar la dialéctica en aras de establecer el estudio de las contradicciones en la esencia misma de los objetos, salvaguardando la tradición heracliteana, hegeliana y marxista. Con la idea de recobrar no sólo la proporcionalidad pitagórica y la frónesis aristotélica, sino también la teoría del fluir, afluir y cambiar constante, incesante y asiduo el paradigma sobre la evolución y el cambio, y el saber de las leyes generales sobre la estructura societal y el pensamiento.

## DESARROLLO

Entre los griegos, la concepción dialéctica fue entendida como cambio, crecimiento, desarrollo, desenvolvimiento, relación, fluir, contradicción. La mayoría de los filósofos griegos de corte cosmológico fueron dialécticos: Tales de Mileto, Anaximandro, Leucipo, Demócrito y Epicuro, entre otros (Mondolfo 1965). Eso constituye un avance en el abordaje de las contradicciones en la época griega y una ventaja sobre las filosofías estáticas, distantes y quietistas, negadoras de movimiento, la acción, la oposición y el desarrollo, manifestadas en las corrientes filosóficas unívocas –desde el pitagorismo y neopitagorismo matemático hasta los estoicismos– y los pensamientos equivocados –desde Georgias de Leontoni a los cirenaicos y desde Antistenes a Diógenes de Sínope–.

La ventaja de los filósofos partidarios de la contradicción no sólo es epistémica, sino también histórica y societal, ya que de una u otra forma establece las bases para entender e interpretar los conflictos, pugnas y diferencias, de una formación social históricamente determinada. En esa vía, tratamos de establecer una articulación entre el pensamiento griego que privilegia la analogía –desde el pitagorismo analogizante hasta Aristóteles– y las formas de reflexión clásicas, partidarias del cambio, la innovación y el dinamismo.

¿Por qué es importante establecer esta conexión?

En primer lugar, buena parte de las filosofías actuales ignoran y/o desprecian el legado de la analogía y la dialéctica; tal es el caso del absolutismo de las analíticas y del relativismo de las fenomenologías y de los heideggerismos. Igual sucede en las teorías educacionales contemporáneas y en las corrientes psicológicas, sociológicas, historiográficas, psicoanalíticas y antropológicas.

En segundo lugar, el pensamiento dialéctico griego vinculado con la contradicción, en forma específica Heráclito: “no puedes embarcar dos veces el mismo río, pues



nuevas aguas corren tras las aguas” (Gaos 1968), y “una misma cosa en nosotros, lo vivo y lo muerto, lo despierto y lo dormido, lo joven y lo viejo, lo uno, movido, de su lugar, es lo otro, y lo otro, su lugar devuelto, lo uno” (García 1980. 240); articulado con la proporcionalidad de Arquitas de Tarento y la frónesis aristotélica, podría darnos la clave, no sólo de la grandeza del pensamiento griego, sino de la posibilidad de establecer un modelo interpretacional de largo alcance.

En tercer lugar, la dialéctica griega de la contradicción, no obstante caracterizarse por su candidez e inocencia de factura prístina, ya que no entendían por razones cognoscitivas y socio-históricas el problema del enlace, ligazón y la relacionalidad de un objeto con otro; el eslabón, la unión y el nexo entre un fenómeno y otro, reduciendo los elementos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento: “más en el movimiento, en las transiciones en la concatenación que en lo que se mueve, cambia y concatena” (Engels 1965. 34). Igual sucede con la idea de analogicidad en los pitagóricos, en su desarrollo del dispositivo de la proporcionalidad; o en el procedimiento mítico utilizado por Platón; o en el uso aristotélico de la metáfora, viendo al ser desde la óptica de la homonimia equilibrada; o en el caso de los neoaristotélicos y neoplatónicos, utilizando la fábula y los *tropos* para tipificar las leyendas y ficciones de hechura griega. Existían limitaciones propias del horizonte social y de la evaluación del tejido cognoscente de ese periodo histórico. Por eso, una hermenéutica analógica deberá dialectizar la propia analogía y analogizar la misma dialéctica. En ese sendero, la idea de dialéctica de Zenón de Elea, en tanto opuesto al movimiento, con base en el argumento de Aquiles, según el cual, el más veloz de los seres humanos, Aquiles, no podrá acercarse al más espacioso y acompasado de los cuadrúpedos, la tortuga, si en una competencia se le da a ésta una delantera mínima; y la idea de que, la flecha que vuela, se encuentra en quietud y reposo, no corresponden a la filosofía de la analogía y la contradicción que nos interesa. He mencionado al discípulo de Parménides, Zenón de Elea, porque algunos lo consideran el fundador de la dialéctica. Igual acontece con Platón, que visualiza la dialéctica, en tanto dispositivo de exploración construida mediante la ayuda de dos sujetos a través de interrogantes y contestaciones, es

decir, la técnica de Sócrates de la pregunta y la respuesta. Se trata de un método de división que niega la contradicción, el cambio, la proporcionalidad y el movimiento (Platón 1981). El propio Aristóteles ubicara la dialéctica en tanto disposición racional aún no demostrada, ya que emerge de premisas posibles, probables y presumibles. Es decir, no la considera como un procedimiento verdadero y demostrable, ya que es una apariencia de filosofía y no la filosofía en estricto sentido (Aristóteles 1998).

Otra idea de dialéctica es la del estoicismo, que la registra al interior de la lógica, pero en un grado inferior a la retórica, ya que la dialéctica es la ciencia que discute en los discursos, de manera justa, mediante preguntas y respuestas; de esta manera la identificaban con la teoría sémica, es decir, con la lógica en su totalidad (Diógenes 1995).

En síntesis, la filosofía griega que me interesa, es la que ubica a la analogía como proporcionalidad y frónesis, y a la dialéctica como dispositivo analítico y sintético de las contradicciones.

Ahora bien, durante la Edad Media, la dialéctica tuvo un eclipse, parecido al de la analogía en la época moderna y contemporánea. En cambio, esta última tuvo un auge inaudito, ya que fue el instrumento para llegar a lo que no era abrazado por el entendimiento, pero sí mediante el enigma, la incógnita y el misterio. Aquí ocupa un lugar relevante San Buenaventura, Hugo de San Víctor, el maestro Eckhart y Tomás de Aquino (Beuchot 2002). El pensamiento dialéctico de la contradicción tuvo una atrofia o letargo, predominando un concepto inmovilista de dialéctica, integrado al lado de la retórica y la gramática en el *trivium* de las artes liberales. En ese contexto era solamente método especulativo y no tenía ninguna posibilidad de establecer un análisis objetivo y concreto de la situación social, económica y política del Medievo. Sin embargo, hubo pinceladas de pensamiento dialéctico en Berengario de Tours (998-1088), en Rogelio Bacon (1214-1294) y en Nicolas de

Autrecourt que trataron, no obstante haber asumido posiciones equivocistas, entender el carácter contradictorio y holístico del mundo circundante.

De forma paradójica, la modernidad desatiende y abandona la analogía, pero a diferencia de la época medieval, resurge la dialéctica. De hecho, la analogía perdura de manera muy apartada en el Barroco, pero la modernidad iluminista desestimó su potencial cognoscitivo y sus posibilidades creativas. En ese camino, los racionalistas herederos de Descartes y los empirismos legados de Hume buscaron la certeza, la evidencia y lo fulgente de forma recta y vertical. Igual aconteció con los objetivismos de estirpe positivista y organicista que asfixiaron la analogicidad en aras de buscar la científicidad de las cosas. Los subjetivismos quedaron atrapados en lo incalculado y lo infinito, ahogando la iconicidad. A excepción de los románticos, que, al decir de Octavio Paz, se aferraron a la analogía y la ironía (Paz 1990.90). Sin embargo, al carecer de la dialecticidad o ignorar de manera lastimosa la contradicción, se perdían y extraviaban en posturas equívocas.

A lo largo y ancho del siglo XIX predominaron los científicismos matemáticos y fisicalistas, herederos de la escuela formalista y axiomática de David Hilbert (1999) y Giuseppe Peano. Basándose en las propuestas de Gottlob Frege y de los criterios verificacionistas del círculo de Viena (Ayer 1978), se desarrolla un concepto unívoco de ciencia y conocimiento, aún predominante en muchos círculos filosóficos actuales. Tuvieron la intención monolítica de lo representable y lo representado, lo verificable y comprobable de manera directa, negando que el saber puede alimentarse de la contradicción y de la analogicidad.

Las filosofías relativistas identificaron a la analogía única y exclusivamente en el terreno de la escolástica y la metafísica olvidando la tradición pitagórica, aristotélica, barroca y de algunos exponentes de la modernidad. El propio Foucault la ubica como un saber propio de épocas pasadas (Foucault 1990).

En cambio, la dialéctica ocupa un rol estelar en la modernidad. En este contexto, el pensamiento de Georg Wilhelm Friedrich Hegel es vertebral. Y de manera capital su método dialéctico, el cual parte de la idea de que todo cambia, se transforma, evoluciona, ya que el desarrollo tiene por origen la lucha de contrarios, que se realiza por medio del tránsito de la transformación cuantitativa a la cualitativa. Sin embargo, su proyecto tiene algunas limitaciones al considerar que el autodesarrollo, el automovimiento no es de la materia, sino de la idea absoluta, que se desarrolla en determinaciones, en momentos, en los tres elementos de la idea absoluta: “Primero, la lógica o ciencia de la idea en sí y para sí; segundo, filosofía de la naturaleza o ciencia de la idea en sus existencia exterior de la misma; tercero, filosofía del espíritu como ciencia de la idea que después de haberse exteriorizado vuelve a recogerse en sí misma” (Hegel 1983.18-21).

En ese sentido, la dialéctica hegeliana es vuelta hacia un pretérito distante y no hacia el momento vigente y futuro, ya que temía arrancar la tesis de su propio pensamiento, según la cual, la contradicción constituye el motor del devenir.

En su proyecto filosófico, la lucha de los contrarios no llega a cristalizarse, no alcanza el triunfo de lo nuevo sobre lo viejo, lo desarrollado sobre lo atrasado. Él se encarga de neutralizar de manera regresiva, de anular los contrarios, de paralizar y detener el movimiento societal, pretendiendo desaparecer los conflictos agudos que se desarrollan en una colectividad humana. Carlos Marx construye una forma nueva de dialéctica retomando el núcleo central del pensamiento hegeliano, el desarrollo, ya que toma por base la realidad y no la idea. Esto, condice a no inmovilizarse, anclándose en el pasado, sino que lo hace hacia el presente y el porvenir. Esto constituye una auténtica revolución filosófica debido a las siguientes cuestiones:

- a) Por vez primera se descubren, al interior de la filosofía, las leyes de la evolución histórica de la humanidad. Le asigna al estudio de la sociedad un

lugar central y analiza de manera científica las características económicas, políticas y sociales de la modernidad.

- b) Construye un método pertinente, suministrándole a la dialéctica una nueva dirección, depurándola de elementos subjetivistas, constituyendo una auténtica ruptura epistemológica.
- c) Edifica un tejido conceptual de nuevo tipo (alienación, fetichismo de la mercancía, enajenación, historicidad, modo de producción, etc.) permitiendo configurar un filosofar reflexivo, crítico e interpretacional.
- d) Le proporciona una nueva dimensión a la práctica, superando las limitaciones socio-históricas de la filosofía de la acción, de los esquemas contemplativos y del propio pragmatismo. Plantea una nueva interpretación de la relación entre la teoría y la práctica, y formula la famosa tesis sobre Feuerbach: “Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos, de lo que se trata es de transformarlo, cambiarlo” (Marx 1971.128).
- e) Erige una nueva propuesta filosófica y un paradigma cognoscitivo creativo, caracterizado por la adopción de un enfoque holístico, integral e histórico, superando las orientaciones sincrónicas y particularistas típicas de los positivismos y de los relativismos.

Durante el siglo XX, la dialéctica tiene avatares y derroteros de gran complejidad: las posturas univocistas se expresan en los planteamientos unidimensionales y monolíticos de la mayor parte de los filósofos de la extinta Academia de Ciencias de la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas, llena de dogmatismo, como es el caso de Konstantinov (1979) Afanasiev (1972) y otros. Su propuesta filosófica se reduce a elogiar y ensalzar al gobernante en turno, ignorando las contradicciones y conflictos generados al interior de esa sociedad. En una línea absolutista visualizamos a la llamada escuela de Zurich inspirada en Ferdinand Gonseth,

(1970), la cual ha tratado de configurar una neodialéctica con base en la articulación del horizonte conceptual del positivismo lógico y del marxismo. En épocas más recientes, el denominado marxismo analítico: Gerald Cohen (Come 1978) Jon Elster (1985) Adam Przeworsky (1991), etc. Ha pretendido conciliar las tesis de la analítica, combinadas con el marxismo en el estudio de la dialéctica.

Lo que ha caracterizado esa visión univocista de la dialéctica ha sido:

- a) Concebirla como un dispositivo cognoscitivo, caracterizado por la prioridad de la explicación y del modelo de las ciencias exactas por encima de la comprensión y de la interpretación. Esto ha conducido a la adopción de criterios rígidos, cerrados y obtusos.
- b) Visualizarla desde un contexto ahermenéutico. Al carecer de la perspectiva hermeneutizante, se han diluido en esquemas axiomáticos, matemáticos, fisicalistas, instrumentacionalistas y operacionales.
- c) Han entendido la dialéctica con base en una teoría del conocimiento unitaria, objetivista y funcional. Al prescindir los univocistas de la idea de analogía, han estado históricamente imposibilitados de aplicar la frónesis y la proporcionalidad a su reflexión.
- d) El abordaje metonímico y literalista de la dialecticidad, excesivamente científicista y racionalista, los ha orillado a la mera identidad, objetividad y cabalidad, debido a los criterios cartesianos o excesivamente empiristas verificacionales o experimentales de su discurso.

Por otro lado, los equivocistas de la dialéctica se lanzan hacia el otro extremo; es el caso de Theodoro Adorno (1980) Maurice Merlau-Ponty (1965) Jean Paul Sartre (1980) y Louis Althusser (1981), caracterizados por adoptar un criterio relativista, manifestado en la negación de la referencia, de la sistematicidad, en la apología unilateral de la mitologización, en la confusión respecto al carácter de una

sociedad y su estructura clasista , en la prioridad acrítica atribuida a las instancias teoréticas, etcétera.

Pero ¿qué es lo que caracteriza una visión equivocista de la dialéctica?

- a) En un primer lugar, se trata de un enfoque metafórico, alegórico y fabulario de dialéctica, el cual parte de una visión no explicativa de la contradicción y una óptica ahermeneutizante del cambio y del desarrollo. Esto conduce a diseñar “dialécticas negativas”, como es el caso de Adorno, anclándose en la relatividad y desdeñando todo fundamento, esencia y referencialidad, llevándolo a rechazar todo tipo de identificación.
- b) En segundo lugar, implica una panorámica episódica, azarosa y ocurrencial de la dialéctica. Es una apuesta por la acción, en el caso de Sartre, y por lo fortuito y riesgoso, en el caso de Merleau Ponty. No es casual que este último haya llamado su texto *Las aventuras de la dialéctica*. No olvidemos que estos dos filósofos son un antecedente típico de la posmodernidad y que su fenomenología y existencialismo los llevó a una mirada equivocista de la dialéctica, suprimiendo las tesis de la corresponsabilidad entre el ser social y la conciencia social, la de unidad y lucha de contrarios, la de la conversión de lo cuantitativo en cualitativo, reduciendo su dialéctica a la ausencia de centralidad y regularidad, y al predominio de la incertidumbre. De la misma forma que los univocistas en dialéctica, establecen un maridaje turbio entre las tesis positivistas y marxistas; los equivocistas tratan de conciliar las ideas de Nietzsche, Weber, Heidegger, Bataille y otros. Los primeros crean una criatura inefable: el metonimicismo dialectizante; los segundos, una dialéctica alegórica, de nula eficacia en los procesos concretos de la sociedad.
- c) En tercer lugar vemos que, a nivel epistemológico, asistimos a la disolución de la idea de dialéctica. Al negarse a aceptar la verdad por

correspondencia, que no es otra cosa más que la analogicidad entre el enunciado textual y conceptual y el acto fáctico, la cual es la teoría de la verdad más cercana a la iconicidad y a la misma dialéctica, se pierden y diluyen en interpretaciones de corte infinito.

- d) En cuarto lugar, el concepto de hombre de los equivocistas da mucho que desear. Jamás lo ubican al interior de una división clasista históricamente determinada. Esto los orilla a confundir el bien con el mal (Althusser 1952), lo real con lo imaginario, lo objetivo con lo subjetivo. Al negar las categorías de la dialéctica –la forma y el contenido, el fenómeno y la esencia, lo real y lo posible, etc.– se extravían en ocurrencias interminables e ilimitadas.

Ahora bien, ¿cómo podemos configurar una idea analógica de dialéctica?

- a) A nuestro juicio, sólo es posible al interior de la hermenéutica analógica, ya que proporciona las herramientas teóricas y metodológicas para esquivar las posiciones univocistas y equivocistas. Esta es una tarea que deberá realizarse en términos originales y creativos.
- b) Configurando una hermenéutica analógica, dialéctica, transformacional, capaz de construir desde una nueva óptica la problemática de la contradicción, de la lucha y unidad de los contrarios, del análisis de lo cuantitativo y de lo cualitativo, de las categorías de la dialéctica, etcétera.
- c) Diseñando un nuevo modelo de hombre y sociedad, evitando los paradigmas interpretacionales de tipo único, dogmático, excluyente y todopoderoso, de corte literalista y objetivista, y esquivando las propuestas alegorizantes, tan típicas de la posmodernidad.
- d) Adoptando una posición analógica y dialéctica respecto de la política. Ésta deber concebirse no sólo como una práctica social orientada al bienestar de



la *polis*, sino la lucha con base en principios, por una sociedad más igualitaria. Ya no basta precisar la idea de bien común, sino ir más allá de tal propuesta. El paso del reino de la necesidad al reino de la libertad.

- e) Accediendo a una teoría epistemológica de nuevo tipo. La hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot ha configurado una dimensión epistémico-alternativa. En ese contexto, fructificará una nueva idea de la dialéctica.

Al final del apartado del desarrollo de la dialéctica encuentro poco, pero suficiente. No puedo abarcar en un ensayo tan corto, todas las posiciones formuladas acerca de la dialéctica en la historia de la humanidad, pero sí quiero decir que veo en su crecimiento conceptual, la posibilidad de un nuevo discurso filosófico. Quiero a su vez indicar, que dicho avance sólo es viable al interior de la hermenéutica analógica.

## **CONCLUSIÓN**

Este trabajo ha pretendido mostrar la necesidad de conectar la dialéctica con la analogía. De hecho, recupera no sólo el modelo interpretacional ontológico y epistémico, sino también el político, económico y social, tan relegado por las hermenéuticas equivocistas. Pero no se detiene allí, pues pretende abordar la historia y la ética con la idea de construir una persona integral crítica y creativa. De esta manera aventaja al ente heideggeriano y nietzscheano solipsista, aislado, asocial y ahistórico, típico de los paradigmas posmodernos, y al sujeto positivista, de hechura kantiana, tan peculiar en los pensamientos univocistas.

Me interesa una hermenéutica analógica, dialéctica y transformacional, que pueda no sólo formular preguntas, sino plantear respuestas a la ardua cuestión del ser humano y de la sociedad. En épocas recientes e incluso en la etapa presente, el sujeto ha sido desautorizado de diferentes maneras por pensadores tan notorios

como Gilles Deleuze (1988), Gilles Lipovetsky (2000) e incluso en el propio Michael Foucault (1978). Por otro lado, la idea de sociedad ha sido desdeñada y ocultada por los nihilismos, los subjetivismos y los univocismos; apenas han arribado a la cantata habermasiana del consenso (Habermas 1990), al justicialismo rawlsiano (Rawls 1980) o a los esquemas republicanistas (Petit 1999), comunitaristas (MacIntyre 1988) e igualitarios (Dworkin 2002), todos enmarcados en el contexto de la sociedad capitalista.

Como se ve, existen muchos retos y desafíos en la articulación de la dialéctica y la analogía al interior de una propuesta hermeneutizante. No obstante, permitirá crecer el tejido categorial, temático y metodológico de la propia filosofía y, en cierta forma, generar pistas que contribuyan a esclarecer las aguas turbias de la modernidad tardía.

Después de nuestra reflexión sobre la dialéctica, hemos tomado algunas consideraciones. En primer lugar, la dialéctica necesita de la hermenéutica y la analogía, ya que es un dispositivo que se presta a distintos y diversos modelos interpretacionales.

Asimismo, la dialéctica es uno de los dispositivos más importantes para el estudio de los fenómenos sociales, políticos, económicos, culturales y simbólicos, ya que guarda contenidos históricos, conceptuales y metódicos que nos permiten conocer e interpretar la complejidad de las cosas.

Por otro lado, la dialéctica nos ayuda a hacer filosofía, de forma predilecta filosofía política, filosofía social y filosofía económica, saberes extremadamente desdeñados por la posmodernidad.

Todo esto nos muestra la necesidad que tiene la filosofía, la educación y las ciencias sociales del recurso, no sólo de la analogía y de la hermenéutica, sino también de la dialéctica. Esto permitirá generar elementos orientados hacia la

superación de la atrofia y letargo en el que se encuentran atorados en la coyuntura actual.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adorno Theodoro** (1980): *Dialéctica negativa*. Taurus, Madrid.
- Afanasiev H.** (1972): *Introducción a la filosofía marxista*. Ediciones en Lenguas Extranjeras, Moscú.
- Althusser Louis** (1981): *La revolución teórica de Marx*. Siglo XXI Editores, México.
- Aristóteles** (1998): *Metafísica*. Biblioteca Clásica Gredos, Madrid.
- Ayer Alfred** (1978): *El positivismo lógico*. FCE, México.
- Bataille George** (2002): *El erotismo*. Tusquets, Barcelona.
- Betti Emilio** (1995): *Teoria generale della interpretazione*, Roma.
- Beuchot Mauricio** (2002): *La hermenéutica en la Edad Media*. UNAM, México.
- Come Gerald**, (1978): *Karl Marx. Theory of History*. Princenton University Press Princenton.
- Comte Augusto** (1996): *Filosofía positiva*. Porrúa, México.
- Deleuze Gilles** (1989): *Lógica del sentido*. Paidós, Barcelona.
- Deleuze Gilles**, (1988): *Diferencia y repetición*. Jucar, Madrid.
- Diógenes Laercio** (1995): *Vidas*. Aguilar, Madrid.
- Dworkin Ronald** (2002): *Los derechos en serio*. Ariel, Madrid.
- Elster Jon** (1985): *Making sense of Marx*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Engels Federico** (1965): *Dialéctica de la naturaleza*. Ediciones Pueblos Unidos, Montevideo.
- Foucault Michael** (1978): *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México.

- Foucault Michel** (1990): *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI Editores, México.
- Foucault Michel** (1978): *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa, Barcelona.
- Gaos José** (1968): *Antología de la filosofía griega*. El Colegio de México, México.
- García Bacca Juan David** (1980): *Los presocráticos*, Caracas.
- Gonseth Ferdinand** (1970): *La synthese dialectique*. Gallimard, París.
- Habermas Jurgën** (1990): *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus, Madrid.
- Hegel G.F.** (1983): *Enciclopedia de la ciencias filosóficas*. Aguilar, Madrid.
- Heidegger Martin** (1983): *Hermenéutica de la facticidad*. Alianza, Madrid.
- Hilbert David** (1999): *Fundamentos de aritmética*. UNAM, México.
- Konstantinov F.** (1979): *El materialismo histórico*. Grijalvo, México.
- Lipovetsky Gilles** (2000): *La era del vacío*. Anagrama, Madrid.
- Luhmann Niklas** (2003): *La ciencia del derecho*. UIA, México.
- MacIntyre A.** (1988): *Tras la virtud*. Crítica, Barcelona.
- Marx Carlos** (1971): *Obras escogidas*. Tomo II. Ediciones en Lenguas Extranjeras, Moscú.
- Merleau-Ponty, Maurice** (1965): *Las aventuras de la dialéctica*. La Pléyade, Buenos Aires.
- Mondolfo Rodolfo** (1965): *El pensamiento antiguo*. Tomo I, Losada, Buenos Aires.
- Nietzsche Federico** (1984): *Así hablaba Zaratustra*. Alianza, Madrid.
- Paz Octavio** (1990): *Los hijos del limo*. Seix Barral, Barcelona.
- Petit Philippe** (1999): *Republicanism*. Crítica, Barcelona.
- Platón** (1981): *Diálogos*. Porrúa, México.
- Przeworsky Adam** (1991): *Democracy and the market*. Cambridge University Press, Cambridge.

**Rawls John** (1980): *Teoría de la justicia*. FCE, México.

**Sartre Jean Paul** (1980): *Crítica de la razón dialéctica*. Paidós, Madrid.

**Sartre Jean Paul** (1952): *Saint Genet, comédien et martyr*. Gallimard, París.

## CAPITULO VIII

### LA URGENCIA DEL ESTABLECIMIENTO DE UNA EPISTEMOLOGÍA FRONÉTICA EN EL CONOCIMIENTO EDUCACIONAL

#### INTRODUCCIÓN

En este capítulo pretendemos establecer una relación entre la epistemología fronética y el conocimiento educacional desde una perspectiva hermenéutica analógica-dialéctica (Conde 2008a,b). La tarea me resulta ilustrativa, ya que todo conocimiento centrado en la actividad escolar implica un dispositivo analogizante y dialéctico, es decir: mediador, icónico, fronético, prudencial y diagramático, así como un tejido hermeneutizante, es decir: interpretativo y comprensivo.

Así pues, deseamos hacer una aplicación de la hermenéutica analógica-dialéctica a los saberes docentes. Los saberes docentes son un campo de aplicación de la hermenéutica, ya que desde las antiguas civilizaciones –China, India, Grecia, etc.– hasta la época actual se reflexiona, desde una óptica ontológica y antropológica, sobre la esencia del quehacer, en la producción de conocimiento.

La hermenéutica es la disciplina de la interpretación de texto. El saber docente es un texto, ya que designa un conjunto complejo sígnico, el cual deberá interpretarse; de allí la necesidad de una hermenéutica del saber docente. La analogía es la proporcionalidad de las cosas, el saber docente implica una proporción, por lo que es pertinente hablar de una analogicidad del saber docente. En esa vía, la hermenéutica analógica puede ayudar a entender un poco más la cuestión del conocimiento profesoral. La hermenéutica y la analogía son los conceptos que existen desde la época clásica de los griegos. Fue elaborada por Pitágoras y Aristóteles, continúa en la Edad Media y la modernidad, siendo

desarrollada en la actualidad por el filósofo mexicano Mauricio Beuchot Puente (Beuchot: 1997).

El objetivo de estas líneas consiste en decir, y mostrar, la pertinencia de tal propuesta en el campo de los saberes docentes. Para tal empresa hemos diseñado una propuesta denominada Hermenéutica Dialéctica Transformacional (Conde 2008a,b), pues nos interesa de sobremanera reflexionar en torno a la construcción, distribución, consumo y gestión del conocer en su dimensión escolar.

## **DESARROLLO**

A continuación hablaremos de manera breve sobre las peculiaridades vertebrales de la hermenéutica, de la analogía y de la aplicación de la hermenéutica analógica a los saberes docentes.

### 1) La hermenéutica.

La hermenéutica es la ciencia y el arte de la interpretación. Es una disciplina que diseña y construye el entramado conceptual y los métodos adecuados para el ejercicio de la interpretación. La interpretación es un proceso dialéctico, que va más allá de la observación, la descripción, la clasificación, la definición y la explicación, ya que es un dispositivo comprensivo que penetra en lo insondable y recóndito, es decir que excava en el horizonte de la profundidad, de forma sutil, fina y perspicaz, superando la especulación perecedera y volátil. Interpretar es suministrarle sentido a las cosas, ir más allá de lo banal y trivial, rebasar lo etéreo y vaporoso, exceder el discurso metafórico y alegórico, aventajar la metonimia y la literalidad. Interpretar es un procedimiento de aprehensión y captación de algo, en aras de establecer plataformas de claridad y



significancia, es decir, atrapar y asir la autenticidad de las cosas. Al menos, eso es –según mi parecer– lo que designa tal término o indicador desde Aristóteles (1998) a Gadamer (1986) y de Platón (1989) a Vattimo (2000).

Ahora bien, la hermenéutica interpreta textos. Este es un término de origen latino (*textus*: tejido) que excede la simple palabra y el vocablo, ya que va más allá de la llana frase y el enunciado. Por otro lado, la hermenéutica se involucra donde se carece de nitidez y lisura, y existe multiplicidad de significados, con el afán de restablecer la inteligibilidad y la limpidez. La idea de texto contiene al texto escrito, visual, oral y sonoro. En esa vía, la hermenéutica del saber docente tendrá por objeto de estudio la interpretación textual, construida por educadores y educandos, en un contexto específico, al interior de una formación social históricamente determinada. Su labor es, pues, descontextualizar en aras de recontextualizar, para plantearse en la contextualización de los procesos educacionales, centrándose en la producción del conocimiento profesoral, después de una tarea comprensiva e interpretacional. Vemos así, que tal disciplina abordará la producción de sentido, a nivel didáctico y docente en tanto tejido textual.

Toda hermenéutica implica, de una u otra forma, un suceso interpretacional, ya que supone un ejercicio de comprensión; esto es un proceso complicado, que contiene varias etapas. En una instancia inicial, construimos los ejes hermenéuticos de problematización. En general, problema es: toda disposición o posición que contenga la probabilidad de alternativa o cambio, es decir, un conjunto proposicional, que en función de situaciones determinadas nos guíe en la exploración de algo desconocido. El problema es un procedimiento de investigación, que lleva a la aprobación o reprobación, la aceptación o el rechazo de algo; es el campo de la interrogación por excelencia de nuestra labor indagatoria. Al menos eso es lo que se entiende por problema de Aristóteles (1998) a Putnam (1979). De

allí que ante el texto de la enseñanza, se deba plantear una pregunta hermeneutizante: ¿qué tipo de texto docente tenemos?, ¿cuál es el rol del didacta y del educando?, ¿cuál es la arqueología del saber magisterial?, ¿dónde esta la dialecticidad de la epísteme docente?, ¿cómo detectamos la intencionalidad del educador en el aula?, ¿cuáles son los grados de competencia semántica, sintáctica y pragmática del educador?, ¿cómo distinguimos el saber dóxico del epistémico en el didacta?, ¿cuáles son los criterios para tipificar y caracterizar a un docente de calidad?, etc. Este campo hermenéutico de interpretación requiere respuestas hermenéuticas; es decir, una contestación interpretativa, la cual podrá constituirse en hipótesis o tesis de factura hermeneutizante. La hipótesis implica un conjunto enunciativo, el cual es sometido a verificación, pudiendo ser confirmado o disconfirmado en función de sus alcances y resultados. No es una premisa llena de certeza ni contiene una señal cierta; es sólo una respuesta provisional o transitoria a una interrogación específica.

La hipótesis hermenéutica implica la existencia de los dispositivos hipotéticos interpretacionales. Estos son juicios no evidentes, es decir, carentes de necesidad, teniendo grados de certidumbre mediante la confirmación de sus consecuencias. La hipótesis, pues, es una explicación provisoria y eventual, cuyo propósito es comprender de una manera más asequible las cosas, pero que escapa a la demostración de las mismas cosas. Eso es lo que se ha entendió por hipótesis desde la época griega hasta la epistemología actual. En cambio, la tesis designa aquella proposición que el investigador asume como peculiaridad específica, es decir, como asunción propia. Un ejemplo típico son las tesis de Marx sobre Feuerbach (Marx, 1970).

La tesis hermenéutica implica la existencia de campos téticos de interpretación. Es una superación de la hipótesis, ya que a través de ejidos argumentales demuestra la confirmación o disconfirmación de los hechos.

Se trata del conjunto proposicional, evidente y necesario de un acto interpretativo; al menos eso es lo que se entiende por tesis, de Aristóteles (1999) a Marx.

La pregunta hermenéutica, en tanto eje problemático de una interpretación, es siempre visualizada en función de la hipótesis o tesis interpretacional. Se cristaliza en un juicio hermenéutico, en la medida que se avanza en la solución del interrogante, esto es, un proceso mediante el cual resolvemos los campos problemáticos, a través de niveles de graduación, incluyendo las hipótesis y las tesis. Todo esto cobra resplandor en función del “acontecer hermenéutico”, en tanto suceso interpretacional de nuestra disciplina. Así vemos cómo el acontecimiento interpretacional es el corazón de la hermenéutica misma.

Hemos suministrado algunas pinceladas del saber hermenéutico. Se trata de un saber filosófico versado en la articulación entre la interpretación y texto, la comprensión y la intención, el entendimiento y la sapiencia, que tiene más de dos milenios de existencia. Esta disciplina ha estado muy vinculada a la pedagogía y al conocimiento profesoral a lo largo y ancho de la historia de la humanidad. En esta ocasión no abordaremos esa diacronicidad; nos centraremos sólo en sus rasgos más peculiares.

## 2) La analogía.

La génesis de la analogía se encuentra en la filosofía pitagórica, usándola inicialmente en matemáticas, cuando descubrieron la numerología irracional y lo infinito e ilimitado de la matriz cuadrada. Para esquivar que los problemas matemáticos se trasladaran de manera indeterminada, resolvían las preguntas hermenéuticas mediante la proporción, es decir, de forma analógica, que es lo mismo que lo idóneo o suficiente. Ellos usaban la

expresión griega *kat'analogian*, que significa lo ajustado, conforme o conveniente o sea, lo análogo. Es a partir de Aristóteles cuando se aplica de manera magistral a las categorías vertebrales de la filosofía. En la etapa medieval, Aquino y Eckhart la desarrollan de forma inmejorable, desdibujándose en el periodo renacentista y en la Ilustración, volviéndose a recuperar en años recientes (Cárdenas, 1970).

La analogía es una racionalidad que nos concientiza, en relación a los ámbitos de imprecisión e indeterminación en la construcción de tejidos cognoscitivos, entre ellos, el saber docente. Ella nos ayuda a escapar de la univocidad y de la equivocidad. Lo unívoco es una modalidad comprensiva totalmente idéntica o igual, es decir, es un modo de significación unidimensional, finito, cerrado y terminal. Su dispositivo interpretacional es totalizante, absolutista, fonológico y excluyente. Toda univocidad es una absolutización, un sellamiento reduccionista ante la otredad, ya que establece un marco de enclaustramiento y clausura. A este saber se vinculan las disciplinas que privilegian el método y aparato conceptual de las ciencias exactas y naturales, como es el caso del positivismo (Comte, 1981), la teoría de sistemas (Luhmann, 2000), el funcionalismo (Parsons, 1973), el conductismo (Skinner, 1957) y otras orientaciones de factura pospositivista y posconductual.

El equivocismo es una modalidad significativa totalmente diferente o distinta, es decir un modo de significación pluridimensional, infinito, ilimitado e intangible. Su tejido interpretante es de talante metafórico, alegórico y trópico. En esta rama del conocimiento se ubican las corrientes de pensamiento de estirpe relativista, negadoras del método, o ancladas de forma ambigua en las ciencias humanas o del espíritu. Es el caso de la genealogía foucaultiana (Foucault, 1982), las éticas indoloras (Lipovetsky, 2000), las propuestas rizomáticas (Deleuze, 1991) y el pensamiento débil (Vattimo, 1999). La analogía es, como vemos, un medio entre lo absoluto y

lo relativo, lo unívoco y lo equívoco, lo alegórico y lo literal. Es un modo de significar que privilegia la prudencia, la mediación y el diálogo.

### 3) La hermenéutica analógica-dialéctica.

La hermenéutica analógica-dialéctica, es aquel saber que trata de configurar un horizonte interpretacional de factura moderada, fronética y equilibrada, tratando de escapar a las tipificaciones rigoristas y rígidas del univocismo y al arranque irrefrenable de equivocismo, ubicándose en la mediación entre ambas.

Es un saber epistémico construido a partir de las reflexiones teóricas y metodológicas de Mauricio Beuchot (2003).

Desde hace más de diez años, se aplica este saber a las cuestiones educacionales, destacando los trabajos de Luis Eduardo Primero (2004, 2005), Samuel Arriarán (2001), E. Hernández Alvídrez (2001), Álvarez Balandra (2001) y Luis Álvarez Colín (2003), entre otros.

La hermenéutica analógica-dialéctica nos permitirá interpretar textos del saber docente, explorando lo abordable a nivel metonímico, pero alcanzando a su vez el horizonte metafórico, con la idea de incorporar la interpretación válida del conocimiento profesoral.

En la historia de la hermenéutica han existido diversos saberes interpretacionales. Hemos visto cómo se ha desenvuelto la hermenéutica univocista de la escuela italiana de Emilio Betti (1982).

Esta corriente ha privilegiado lo metodológico por encima de lo ontológico, adoptando una actitud objetivista y racionalizante para negar la importancia de la dimensión antropológica y de los criterios éticos y estéticos en el

conocimiento humano. Por otro lado, visualizamos a hermenéuticas equívocas, negadoras del método, de la axiología y la cuestión valoral, como es el caso de Gadamer (1986) y el propio Vattimo (1999).

Con este vaivén entre la necesidad y el deseo, lo universal y lo particular, lo concreto y lo abstracto, lo literal y lo alegórico, lo objetivo y lo subjetivo, la hermenéutica analógica nos conduce a disminuir las separaciones, a unir las dicotomías y a amortiguar las bifurcaciones, buscando la aproximación entre los límites, el acercamiento entre los puntos y la cercanía de las fronteras, en aras de lograr un acto interpretativo pertinente, posible y medido. Así, la interpretación evitará el deslizamiento hacia las puntas absolutistas y relativistas, ya que la primera conducirá a un solipsismo simplificador, orillándola a una endogamia insustancial; y el segundo, a un subjetivismo cegador, para desembocar en una contingencia excesiva. En cambio, una interpretación analógica puede conducir el saber docente, a superar el letargo en que ha estado inmerso –al menos en México–, privilegiando la diversidad y la distinción, tomando en cuenta las contradicciones implícitas y explícitas para converger en una apuesta proporcionalizante. Hasta aquí mis comentarios al saber analógico-dialéctico.

#### 4) Los saberes docentes.

Entiendo por saberes docentes a aquel conglomerado de conceptos, ideas, temas, categorías, percepciones y competencias que un didacta abraza en tanto asunción propia, es decir, el dispositivo epistémico, ético, ontológico, estético, societal, antropológico, pedagógico, político, cultural e ideológico, construido por el profesor, no sólo en el aula, sino fuera de ella. Al abordar el saber docente, estamos refiriéndonos a un horizonte vital y social. Es un horizonte viviente, porque tiene un origen, un desenvolvimiento, algunas analogías y contradicciones; evoluciona, florece, fructifica, se quebranta y

perece. Es social, porque es producto de un modo de producción, estando históricamente condicionado a los grupos que detentan el poder, a la correlación de fuerzas entre las clases sociales, al papel del estado, a la cuestión salarial, a las oportunidades, etc. Es decir, está sujeto a coyunturas, escenario y situaciones de factura estática, dinámica o transformacional. En esa vía, el “buen” docente, es aquella persona que sabe articular lo teórico y lo práctico, lo conceptual y lo empírico, el decir y el mostrar, los conocimientos y las destrezas, los ejes categoriales y los hábitos; los criterios morales y los cánones estéticos, los valores y las aptitudes, los dispositivos ontológicos y las actitudes en el espacio escolar, Por eso, no existe EL BUEN DOCENTE, con mayúscula y subrayado, sino una red de intencionalidades, de talante analógico, apropiada y asequible a las situaciones concretas y a las condiciones objetivas y subjetivas de una formación social.

Da tristeza cuando algún profesor es corrido por la aplicación de una pseudoevaluación unívoca o equívoca de corte mercadotécnico y empresarial. Produce desconsuelo la corrupción de algunos centros educativos que privilegian algún candidato profano e incompetente en un concurso de oposición. Genera impotencia cuando se visualiza la ausencia de criterios humanistas y la carencia de los más mínimos derechos a la docencia en infinidad de instituciones educacionales. En ese sendero, el didacta se disemina, diluye, disgrega y, en ocasiones, como decía en líneas anteriores, perece, desaparece y muere. Cuántos docentes, de reconocida universalidad, permanecieron aislados por el autoritarismo institucional. Pienso en excelsos profesores del tipo de Karl Mannheim (1990) o de Norbert Elías (1982). En ese sendero no hay BUENOS DOCENTES, subrayado y con mayúscula, a nivel unívoco, sino un campo de significados, que en el contexto actual de la academia planetaria deberá ser reconstruido, decodificado y descontextualizado, en aras de constituirse, codificarse y recontextualizarse, con instrumentos hermenéuticos y

analógicos, para contextualizarse, en bien de la docencia y de los saberes a nivel universal.

¿Cuáles serían, a mi juicio, las competencias de ese tipo ideal de saber docente?

En una primera instancia, concibo al didacta en tanto dispositivo deóntico. El saber docente supone un conjunto de deberes no aptos de negociación. Deberes de actualización temática y cognoscitiva, deberes de acompañamiento al educando; deberes con la sociedad, deberes de tipo disciplinario, etc.

En segundo lugar, ubico la competencia epistémica. Esto supone la preocupación constante y continua por producción, distribución, consumo, circulación y gestión de conocimientos, la posibilidad de disminuir la mera opinión y trascender los enfoques dóxicos.

En tercer sitio, veo la cuestión antropológica. Si un profesor no muestra un modelo de ser humano, se derrumbará como un castillo de naipes su pretendida capacidad conceptual.

En cuarto lugar, visualizo la cuestión ética y moral. La necesidad de distinguir el bien del mal, lo válido de lo inválido, lo pertinente de lo no pertinente, es de capital importancia. Esto nos conduce a prescindir de criterios maniqueístas, y a explorar una ética analógica exploradora de criterios morales trascendentes.

En quinto espacio ubico la competencia política. La política es la esfera de lucha por el bien común. Si bien es cierto que es expresión de intereses específicos de clase, es, de una u otra forma, la búsqueda de la superación



de la condición humana. Lo contrario es la apoliticidad y es una forma de ignorancia docente, no de saberes sobre la docencia.

En sexto lugar ubico la competencia argumentativa. Argumentar es un proceso racional y crítico, de construcción de razones y fundamentos, orientado a esquivar las falacias y los sofismas, privilegiando los tejidos discursivos y el sentido de los enunciados. Una clase auténtica, es una clase argumentacional, opuesta a la simple memorización y de la descripción.

En séptimo lugar está la competencia dialogal. Si no existe un saber dialogal, se cancela la interacción discursiva entre educadores y educandos. Una instrucción monologal es acrítica, ahistórica y unidimensional.

En octavo lugar está la docencia democrática. La democracia es el arte de establecer consensos mediante el respeto de las decisiones establecidas racionalmente por las mayorías, en detrimento de los criterios dictatoriales y autoritarios. En un aula democrática se respira un ambiente libertario, opuesto a un clima autocrático.

En noveno sitio está la cuestión interpretacional. Un saber docente interpretativo nos conduce a una actividad hermeneusférica, es decir, a la esfera de la interpretación, permitiendo el establecimiento de preguntas, hipótesis y tesis.

En décimo lugar está el dispositivo de la analogicidad, el cual establece saberes docentes prudenciales orientados a evadir los extremos, situándose en espacio de mediación y criticidad.

En decimoprimer lugar se ubica la temática de las destrezas y habilidades. La necesidad de generar tejidos práticos y operativos en el aula forma parte de un saber pertinente, ya que permite la producción de competencias específicas en el alumnado, orientadas hacia la soltura, el desenvolvimiento y la acción concreta.

Y en último lugar tenemos la educación de virtudes. Se trata de todo un proceso educacional, orientado a construir cualidades, valores y ejes axiológicos en el aula, con el propósito de crear un ente libre, autónomo e íntegro.

Estos son –según me parece– los puntos importantes de un saber docente, de índole trascendental, capaz de transformar, la crisis educacional e instruccional en la que estamos inmersos. Esto nos podría ayudar a ser mejores docentes.

De esta forma vemos que la construcción de los saberes docentes implica no sólo un dispositivo teórico, sino un deseo de participar en las luchas sociales concretas de los agentes humanos estructurados en clases sociales.

## **CONCLUSIÓN**

Este pequeño capítulo nos ha dado algunas luces sobre algunos presupuestos básicos de los saberes docentes. Se ha sugerido un aparato conceptual y una serie de ideas orientadas hacia la tipificación y caracterización del conocimiento profesoral. Todo ello nos lleva a visualizar la necesidad de la hermenéutica, la analogía y la dialéctica en el abordaje de los problemas cardinales de la educación y de la instrucción. A nuestro juicio, la hermenéutica analógica podrá ayudar a la teoría y práctica de los saberes docentes a superar las contradicciones en las que

ha estado involucrada, debido a objetivismos cientificistas de los univocismos y al subjetivismo relativista de los equivocismos posmodernos. En resumen y como prontuario de este capítulo, nuestro objetivo de estudio –el saber docente– deberá centrarse en el análisis de las contradicciones y proporcionalidades del quehacer didacta, para superar el letargo, adonde nos han llevado los racionalismos unidimensionales de la modernidad y los irracionalismos excesivos de la tardomodernidad. Se trata, por supuesto, de sugerir ideas para establecer puntos de vista sobre la nueva epocalidad caracterizada por la ambigüedad y fracaso de proyectos sociales, políticos y educacionales. ¿Con qué teoría podemos enfrentar dicha parálisis? Ésa es una tarea comunitaria en el sentido de la *koinonía* aristotélica, pero también en el horizonte de una participación activa en el cambio social. De no ser así, nos quedaríamos en la dimensión postmetafísica. Eso es lo que hemos querido evitar en nuestra reflexión sobre nuestro tiempo y espacio (Conde: 2008a, b).

## BIBLIOGRAFÍA

**Álvarez Balandra A.C.** (2002): *Hermenéutica Analógica y Procesos educativos*. Analogía, México.

**Álvarez Colín Luis** (2003): *Hermenéutica Analógica. Símbolo y Acción Humana*. Ed. Torres Asociados, México.

**Aristóteles** (1998): *Lógica*. Biblioteca Clásica Gredos. Madrid.

**Aristóteles** (1998): *Metafísica*. Biblioteca Clásica, Gredos, Madrid.

**Arriarán Samuel** (coord. 2001): *Hermenéutica Analógica Barroca y Educación*. Universidad Pedagógica Nacional, México.

**Betti Emilio** (1982): *Teoría General de la Interpretación*. Antena, Madrid.

**Beuchot Mauricio** (1997): *Perfiles Esenciales de la Hermenéutica*. UNAM, FIL, México.

**Beuchot Mauricio** (2003): *Hermenéutica Analógica y del Umbral*. Editorial San Esteban, Salamanca.

**Cárdenas A.** (1970): *Breve Tratado sobre la Analogía*. Club de Lectores, Buenos Aires.

**Comte Augusto** (1981): *Filosofía Positiva*. Porrúa, México.

**Conde Napoleón** (2008): *La hermenéutica dialéctica transformacional y la cuestión jurídica*. IPN Plaza y Valdés, México.

**Conde Napoleón** (2008b): *La hermenéutica dialéctica transformacional aplicada al turismo, el derecho y las ciencias sociales*. IPN Plaza y Valdés, México.

**Elías Norbert** (1982): *El Proceso Civilizatorio*. FCE, México.

**Foucault Michael** (1982): *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI Editores, México.

**Gadamer Hans Georg** (1986): *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme, Salamanca.

**Gianni Vattimo** (1980): *Ética de Interpretación*. Paidós, Madrid.

**Gilles Deleuze** (1991): *Qué es la Filosofía*. Anagrama, Madrid.

**Gilles Lipovetsky** (2000): *La Era del Vacío*. Anagrama, Madrid.

**Hernández Alvírez E.** (2001): *Hermenéutica Educación y Analogía*. Tesis de Maestría en Filosofía de la Cultura, Universidad Michoacana, México.

**Mannheim Kart**, (1990): *Ideología y Utopía*. Península, Madrid.

**Marx, Carlos** (1970): "Tesis sobre Feuerbach", Tomo II, *Obras Escogidas*, Ediciones en Lenguas Extranjeras, Moscú.

**Niklas Luhmann** (2000): *La Ciencia del Derecho*. UIA, México.

**Parsons Talcott** (1973): *El Sistema Social*. Revista Occidente, Madrid.

**Platón** (1989): *Diálogos*. Biblioteca Clásica Gredos, Madrid.

**Primerio Rivas, L.E.** (2005): *Significado y Posibilidades de la Hermenéutica Analógica*. A.F.M., Primerio Editores, México.

**Primerio Rivas, L.E.** (2004): *Usos de la Hermenéutica Analógica*. Primerio Editores, México.

**Putnam Hilary** (1979): *Philosophical Papers*. University Press Cambridge, Mass.

**Skinner Burrus Frederik** (1957): *Verbal Behavior*. University Columbia Press, New York.

**Vattimo Gianni** (2000): *Crear que se Cree*. Paidós, Madrid.

**Vattimo Gianni** (1999): *Las Aventuras de la Diferencia. Pensar después de Nietzsche y Heidegger*. Altaza, Barcelona.

## **CAPITULO IX**

### **GLOBALIZACIÓN, DERECHO Y EDUCACIÓN: UN ENFOQUE HERMENÉUTICO**

#### **INTRODUCCIÓN**

En estas líneas pretendemos reflexionar sobre la articulación entre derecho y globalización, y su impacto en la educación desde la perspectiva de la hermenéutica dialéctica transformacional; esta es la teoría y método que nos interesa. La globalización es una temática demandante en la coyuntura actual, ya que se trata de un fenómeno complejo, con profundas implicaciones en diversos sectores cognoscitivos y en las más diversas áreas de la sociedad. El propósito de este ensayo es comentar algunas ideas en relación al impacto de la globalización en el campo jurídico. El criterio de llegada es la polisemia, ambigüedad y equivocidad de conceptos y horizontes temáticos del corte de: deberes, derechos, democracia, ciudadanía, deontología; enteramente distorsionados por dimensiones trasnacionales de factura económica, ideológica y política, construidas al costado y al borde de una estructura democrática y jurídica, es decir, diseñadas en el marco de la ilegalidad y bajo criterios extra jurídicos. Por otro lado, asistimos a una fuerte demanda social de legalidad, controles democráticos y enormes deseos de encargo, ordenación y regulación de los llamados Estados soberanos, por parte de la ciudadanía. El rechazo a tales peticiones ha llevado a buena parte de la humanidad a un deterioro económico y social y al desprestigio universal del derecho y de la idea absolutista y occidental de democracia.

En este capítulo se propone el enfoque de la hermenéutica dialéctica transformacional, en tanto herramienta teórica y metodológica para el tratamiento

de tal temática (Conde: 1987, 2001, 2002a, 2002b, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2006, 2007, 2008a, 2008b). Es una propuesta interpretacional basada en la metodología de la contradicción, que aporta algunas ideas en el debate actual sobre la globalización en el derecho y la educación. En esta ocasión quisiéramos pensar en relación a la temática de globalización y derecho, en aras de contribuir con algunas ideas en esa complicada discusión y debate. El tema de la juridicidad ha sido excluido en la cuestión educacional, olvidando que la formación de la persona está sancionada en normas y decretos históricamente establecidos. A nuestro juicio, es indispensable continuar el debate en torno a la educación y el derecho, pues asistimos a un renacimiento de lo jurídico, ante el fracaso de los modelos políticos de diverso talante.

## **DESARROLLO**

El discurso de la globalización es, en la etapa actual, una de las temáticas más comentadas por quienes impulsan un diálogo de ideas sobre una de las agendas vertebrales en este inicio de milenio. En el campo que nos concierne –el derecho y el turismo– se ha hecho de la globalización un asunto para referirse a las actividades que tienen que ver con lo sostenible y el desarrollo económico, cultural, social, jurídico y del propio tiempo libre.

Sin duda alguna, el neoliberalismo es el principal responsable de la crisis financiera y jurídica de los últimos años. Es no sólo el enemigo de la naturaleza. También es el principal enemigo del trabajo, ya que ha arrinconado a la fuerza laboral mundial a su progresiva destrucción. Por otro lado, ha impedido de manera ostensible el desarrollo de la cultura, la economía, la educación y el uso creativo del tiempo libre. Ha sido una de las manifestaciones de la inhumana expansión del capital a escala global. En ese contexto José Eduardo Faria (2001), un jurista brasileño, ha reflexionado de manera profunda sobre las implicaciones de la globalización en el derecho. Igual ha sucedido con el sociólogo portugués

Boaventura Souza dos Santos (1999), el jurista español Joaquín Herrera Flores (2005), el científico social argentino-mexicano Óscar Correas (2002), José Antonio Estévez Araujo (2005) y Mauricio Beuchot (2006), entre otros. A partir de ellos, pretendemos establecer algunos comentarios en torno al derecho y la globalización.

En este contexto, los derechos humanos constituyen un tema de cardinal importancia. En esa vía hay dos grandes modelos y esquemas de globalización: la liberal y la alternativa. La primera está representada por el Norte y su modelo societal y la segunda, por buena parte de los movimientos sociales generados en el Sur. En el caso del Norte, se ha concebido una democracia de baja intensidad, que está siendo propuesta por el consenso de Davos, la cual no tiene ningún conflicto con el capital financiero e implica un derecho y globalización, sin distribución de los beneficios en la formación social. Es una juridicidad positivista, sistémica y conductual de estirpe univoca y absolutista, basada en los principios de una globalización económica, que aplasta no sólo los derechos humanos, sino la legalidad, los usos racionales y creativos del tiempo libre y del trabajo, el dispositivo normativo, la soberanía, los derechos y los deberes y la propia ciudadanía. Los partidarios de esta globalización han permitido la integración unilateral de mercados, debido al desarrollo de las tecnologías, provocando la descentralización y la dislocación del poder ejecutivo, legislativo y judicial, convirtiendo las reglas y decretos en mecanismos ineficaces y obsoletos; tergiversando la idea del bien común, desvaneciendo y borrando el nexo del deber y el ser; derrumbando la conjunción entre lo óntico y lo deóntico, y derribando el vínculo entre lo intrínseco y lo extrínseco para establecer una apertura a novísimos mecanismos de legitimidad, nuevas formas de legalidad y dispositivos inéditos de quehacer político y jurídico. La globalización alternativa diseñada en el Sur, parte de una idea nueva de democracia, derechos humanos, globalización y derecho. Articula de manera dialéctica el nexo entre lo legal y lo ilegal, es decir, debe haber una relación entre lo legal y lo político, mediante una lucha se legaliza en la medida que se politiza, tratando de conjuntar lo universal y lo particular. Por



un lado, estamos insertos en la filosofía universal, pero también contextualizados en una filosofía particular, local o nacional. En ese sentido, los derechos humanos y la democracia constituyen un discurso trascendental orientado a globalizar el derecho, para crear una institucionalidad universal, analógada con una juridicidad antropológica y cosmopolita. Es por eso que una teoría y praxis sobre los derechos humanos ha de ser de resistencia. Lo típico de buena parte de las naciones de América Latina, es tener una legislación que formalmente aborda los derechos humanos, pero a nivel práctico se da frecuentemente la violación de los mismos. No obstante la positivación de los derechos subjetivos, en la realidad no se cumple, por lo que debe haber una instancia de apelación de una globalización jurídica internacional que promueva una conciencia crítica. La mayoría de los derechos subjetivos en general, y los derechos humanos en particular, pertenecen a la libertad humana y a la igualdad, es decir, el derecho a tener derechos, con el propósito de que el hombre se realice en la libertad y en la justicia. Ese tipo de derechos se han concebido como libertades, cuestión que ha sido dislocada por la globalización neoliberal al abrir paso a la productividad, a la competitividad y a la acumulación, subestimando los derechos subjetivos. Sin duda alguna, es necesaria la modernización económica y el crecimiento de las naciones, pero no a costa del menoscabo de la democracia y los derechos humanos; eso tiene que ver con la idea de cultura, ya que es libertad de creación y de racionalidad, y a través de ello, el ser humano se sitúa en lo biológico y en el terreno de lo físico y lo social. Amparar esa identidad, es cuidar sus derechos para buscar el significado y el sentido de su pertenencia a la sociedad y el mundo. La fundamentación filosófica de los derechos subjetivos pasa necesariamente por impulsar una globalización y un derecho de nuevo tipo, implicando una educabilidad contestataria y crítica, capaz de esquivar el derecho univocista, solapador de la globalización neoliberal y el derecho equivocista, incapaz por su relativismo de ofrecer opciones y expectativas. Esto supone una concepción del derecho como movimiento social, iconizándonos en muchos personajes de nuestra historia para utilizarlos como modelos, paradigmas o iconos, dando fuerza argumentativa y cultivando razones en la promoción de esos derechos subjetivos. Esto supone que

los académicos, abogados y científicos sociales se encuentren al servicio de este nuevo derecho y no el nuevo derecho al servicio utilitarista de ellos. Se quiere buscar un derecho universal desde abajo y al servicio de los intereses de la sociedad, encontrando un derecho alternativo vinculado a una globalización diferente.

Un nuevo derecho de factura hermenéutica, dialéctica y transformacional, que no sólo interprete y visualice las analogías y las contradicciones, sino que incida en la realidad, ubicará los derechos humanos no en función de la conceptualización y tematización del Norte de factura positivista y hegemónica, sino desde la óptica del Sur de talante contra hegemónico y alternativo. Esto significa que los grupos económicamente más fuertes han generado un entorpecimiento del quehacer de los grupos más débiles, amparándose en una juridicidad globalizante neoliberal. Un ejemplo de ello son las desventajas de la lucha de las pensiones y la jubilación para los profesores de las escuelas públicas, la ausencia de reconocimiento de derechos culturales a los indígenas o la imposición de prototipos educacionales de factura competencial en las universidades de las formaciones sociales neoliberales. Se ha generado un fascismo societal construido por el aparato estatal. De acuerdo con el marco conceptual de democracia y derechos humanos diseñado en el Norte, de hechura liberal, igualitaria, republicana y comunitarista, estamos viviendo en sociedades basadas en el estado de derecho pero socialmente se está adoptando un modelo fascista. El positivismo jurídico es eurocéntrico, narcisista y endogámico, su idea de democracia al desvincularlo del tejido económico y proteger unidimensionalmente el dinero, la propiedad privada y los grupos de poder hegemónico, generan una dinerocracia y estadocracia absolutista. Eso significa que los derechos humanos deberán ser cuestionadores de toda violencia contra la naturaleza del ser humano. Lo injusto de un modelo educacional es una forma de violencia que atenta contra lo específicamente humano. Los modelos de democracia del Norte producen una intensa violencia por la carencia de autonomía e independencia del poder judicial, por la alienación y demagogia del poder legislativo y por la dependencia hacia el capital financiero

internacional del poder ejecutivo. Eso es un atentado a los derechos humanos. La falta de derechos sindicales, derechos culturales, derechos económicos, derechos de pensamiento, derechos de uso del tiempo libre y derechos de expresión violan la libertad del hombre, ya que niegan la posibilidad de tener derechos reales y símbolos y de vivir conforme a ellos. Un derecho de nuevo tipo deberá proteger la identidad simbólica, pues ahí está la búsqueda del sentido y la trascendencia de las cosas. Los derechos humanos y la idea de democracia del derecho eurocéntrico se oponen a esos postulados. La trasnacionalización de los mercados de materias primas, finanzas y capitales ni siquiera defiende los derechos humanos en el sentido dieciochesco y decimonónico del término, pues ha derrumbado fronteras territoriales, reduciendo las estructuras jurídicas nacionales a la defensa de sus intereses. La crisis financiera mundial de finales de 2008 y el colapso universal del neoliberalismo muestra la necesidad de otro tipo de juridicidad. Eso lleva a una etapa de cambios jurídicos viables para asegurar el funcionamiento de una economía globalizada. En ese sentido, la norma fundamental kelseniana (Kelsen: 1982), la regla de reconocimiento y de adjudicación hartiana (Hart: 1968), la idea de consenso traslapado de Rawls (1987.1-25) y el sistema jurídico raziano (Raz: 1986) se han vuelto inoperantes y obsoletos. En el caso mexicano, la violación a la ley del ISSSTE, las decisiones jurisprudenciales absolutistas del tribunal supremo en torno a la criminalización de la protesta social, la implantación de una reforma judicial negadora de la suplencia de la queja y la imposición jurídica de reformas laborales, educacionales y administrativas, muestra la unilateralidad de la globalización hegemónica y la necesidad de una refuncionalización de la idea de democracia, derecho y derechos humanos. Eso es de particular importancia en la dimensión educacional siendo frecuentemente olvidada por los pedagogos.

Aquí se nos ocurre una reflexión: ¿por qué resulta tan problemático construir una teoría crítica del derecho y de la sociedad en el momento que las grandes promesas de cumplimiento de los derechos humanos, libertad y justicia no se han cumplido?, ¿es posible formular un pensamiento jurídico que vaya más allá de la

rizomática, el pensamiento débil y la deconstrucción y del desencanto de la posmodernidad hegemónica?, ¿cómo combatir a la globalización neoliberal y qué estrategias se pueden plantear?, ¿hasta qué punto es posible reconstituir el derecho, el propio Estado y la globalización en el marco del capitalismo? Esto implica una crítica radical al derecho de la modernidad, especificar nuestra tradición y señalar nuestras expectativas. En ese sentido, es necesario visualizar un imaginario jurídico de nuevo tipo, en aras de aproximarnos a un paradigma emergente que impida convertirse en una estrategia controladora al servicio del sistema. Eso apunta a participar en movimientos populares de resistencia activa y a la refuncionalización de las ciencias sociales. Implica varios niveles en los campos del conocimiento:

1. La posibilidad de extirpar las fiscalías del conocimiento desplazándose libremente en el ámbito de la economía, la antropología, la ciencia política, el derecho, la sociología y la historia. La crítica radical a los saberes unidimensionales, de hechura monocognoscitiva, con el propósito de evitar el *epistemicidio*, caracterizado por su visión fiscalista y la verificación matemática típica del administrativismo y economicismo, en aras de legitimar la cuota de beneficio por encima del bienestar social. El impulso a una reforma del saber, asentada en una ecología multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria, sin jerarquías epistémicas, fundada en la libre circulación conceptual y metódica, permitirá deslizarse en un horizonte de tolerancia, produciendo y consumiendo una teoría del conocimiento analógica y tolerante.
2. La posibilidad de generar un cosmopolitismo en la investigación jurídica y social, superando las aduanas territoriales y espaciales mediante un diálogo intercultural, apto de superar las contradicciones entre corrientes de pensamiento, tendencias y escuelas teóricas.

3. Criticar los conceptos norte-céntricos occidentales y la monocultura de la modernidad absolutista, proponiendo una teoría crítica del derecho y de la sociedad, basada en la ecología interpretacional de la diferencia y diversidad de saberes, priorizando el dialogo, la pluralidad y la comprensión. Esto conduce a una separación del univocismo en las ciencias sociales, impulsoras de un pensamiento único y del Uno-Todo, típicas de la razón absolutista y del totalitarismo epistémico. A su vez, critica el postmodernismo relativista, que contempla el desencanto y el pesimismo señalando el fin de la historia y de los metarrelatos, sin proponer ninguna alternativa a la globalización.
  
4. Frente a la lógica hiperracionalista del monismo jurídico, se propone el advenimiento de un pluralismo jurídico de carácter policéntrico y multidimensional, basado en un multiculturalismo societal ajeno al paradigma liberal de los multiculturalismos unívocos y equívocos, reconociendo distintas jerarquías normativas y deónticas, recuperando diversas formas de vida y mecanismos de apropiación del tiempo libre y de la temporalidad sobrante, así como diversas filosofías de la sociabilidad, de la productividad, distribución, gestión y el consumo. Reinventar el estado, el derecho y la democracia lleva a cuestionar el objetivismo de la monoorganización productivista de la globalización metonímica, proponiendo la autogestión campesina, la autoorganización de proyectos empresariales a través del turismo comunitario, el desarrollo del comercio justo, la creación de cooperativas para el disfrute de la temporalidad no laboral, el impulso de cooperativas obreras, la promoción de la economía solidaria, la reconstitución de la identidad simbólica, las costumbres y las tradiciones, históricamente desacreditados por el derecho positivista, la globalización del Norte y el capitalismo salvaje.

5. La desglobalización de lo local y su correlato imprescindible, la crítica a la globalización del capitalismo ortodoxo, conduce a menospreciar lo particular, lo propio y las tradiciones comunitarias. El marco conceptual de la democracia occidental es masculino, patriarcal y excluyente. Términos como: igualdad, justicia, derechos subjetivos, libertad, normatividad, deberes y derechos humanos, subsisten pero están sujetos a una excesiva dosis de corte simbólico, ya que tiene un significado ambiguo y polisémico, suspendiendo en términos funcionales su operatividad y facticidad. Eso conduce a una reconstrucción categorial distante del paradigma de la modernidad en su versión neoliberal orientada a excluir el Sur. Eso supone que no existe un solo derecho y modelo supuestamente democrático de dominación y de transformación, sino diversos paradigmas, vinculados a través de mecanismos de conjunción y conexión. El control social se muestra mediante diversas facetas, en la que se confunde el discurso formal con el contenido real. Lo más peligroso en las teorías jurídicas de la modernidad capitalista ha sido la apropiación de un discurso inauténtico, que pregona a los cuatro vientos lo comunitario, la dimensión multicultural, lo justo y el bien común, pero en los hechos imponen la razón autoritaria. No se puede hablar de democracia y derechos humanos cuando en la práctica se viola constantemente la solidaridad, la diferencia y la diversidad. En ese sentido, la deconstrucción, edificación y reconstitución de un nuevo discurso pasa necesariamente por una ecología de lo distinto.

Todo esto nos lleva a la necesidad de un nuevo discurso sobre el nexo entre la globalización, el derecho y la educación en una época en que el capital financiero internacional, sobre todo de factura norteamericana, ha comprado diversas universidades privadas en México y en el preciso momento en que la OCDE y la Unión Europea han pretendido imponer modelos educacionales lejanos a la tradición y cultura de la educación mexicana, como es el caso del modelo competencial, el examen PISA y otros esquemas de factura postpositivista. La tarea de construir una hermenéutica de factura dialéctica y analógica es

sumamente necesaria en el momento reciente para comprender tales implicaciones en nuestra vida no sólo cultural y existencial sino política.

## **CONCLUSIÓN**

Tal como vemos, la globalización neoliberal en su versión capitalista tiene un marcado carácter univocista, autoritario y absolutista. Desde la hermenéutica dialéctica transformacional, proponemos reinventar la idea de globalización, en tanto patrimonio común de la humanidad, cosmopolitismo y universalismo analógico e icónico, capaz de refuncionalizar lo local, mundializando los valores universales y desglobalizando el objetivismo, eficientismo y productivismo de la internacionalización del capital financiero y su instrumentalización en el derecho, los derechos humanos, el Estado y la democracia. Cuestionamos la nueva constitución jurídica de la globalización neoliberal, impulsada por la Organización Mundial de Comercio, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. La posibilidad de emancipar las ciencias sociales, la filosofía y el derecho del colonialismo cognoscitivo norte-céntrico, por su histórica incapacidad de contribuir al bienestar de la humanidad, se ha vuelto una realidad imposible de cuestionar. En ese sentido, la denuncia de la globalización en la versión de la modernidad liberal no es sólo antiontológica, sino profundamente enemiga del crecimiento económico y cultural de los miembros de la sociedad, por su debilitamiento o destrucción de lo público, el arruinamiento de los pequeños productores agrícolas, industriales, silvícolas y piscícolas, el escarnio del derecho cosmopolita, la destrucción del medio ambiente, el enriquecimiento indiscriminado de un pequeño grupo de magnates y la creciente depauperización absoluta y relativa de la humanidad, el deterioro de los usos del ocio y la práctica desaparición del tiempo libre, la imposición de un derecho único, la violación de los derechos humanos y la desaparición de las garantías individuales, la progresiva carencia de bienes materiales y reducción salarial de los trabajadores del campo y de la ciudad.

La necesidad de reinventar el derecho y la democracia ha sido producto de la conversión y transformación del mundo en una simple mercancía, por la

modernidad norte-céntrica, donde los seres humanos han dejado de ser sujetos del derecho, dejando de vivir en Estados de derecho, para convertirse en valores de cambio y bestias de trabajo, al interior de formaciones societales de hechura inhumana; por tal razón se hace necesario proponer una demarcación ante la globalización neoliberal. Ante la fuerte demanda social de legalidad, democracia, seguridad jurídica y refuncionalización del Estado, vapuleado en fechas recientes por la crisis económica generalizada de la sociedad capitalista, se vuelve ineludible la afirmación teórica y práctica de una nueva idea de derecho y sociedad. La crisis del derecho y democracia pueden conducir a un colapso de la humanidad. En ese camino, lo pertinente es la reconstitución de las ciencias sociales y el ámbito de lo jurídico, desde la perspectiva de la emancipación social. La educación debe ser visualizada conjuntamente con un nuevo derecho que frene a la globalización y revalorice la formación local genuina y auténtica. Eso es lo que hemos querido comentar en este capítulo.



## BIBLIOGRAFÍA

**Beuchot Mauricio** (2006): *Interculturalidad y Derechos Humanos*. Siglo XXI editores, México.

**Boaventura de Souza Santos** (1999): *Reinventar la Democracia*. Ediciones Sequitur, Madrid.

**Conde Napoleón** (1987): *Apuntes sobre hermenéutica y turismo*. Sección de Graduados, Escuela Superior de Turismo, Instituto Politécnico Nacional, México D. F.

**Conde Napoleón** (2001): *La filosofía de los derechos humanos de Mauricio Beuchot*. Primero Editores, México.

**Conde Napoleón** (2002a): *Dos aplicaciones de la hermenéutica analógica: el urbanismo y el turismo*. Torres Asociados, México.

**Conde Napoleón** (2002b): *Hermenéutica analógica, definición y aplicaciones*. Primero Editores, México.

**Conde Napoleón** (2004): "Ensayos sobre hermenéutica analógica". Número especial de *Analogía*, México.

**Conde Napoleón** (2005a): "Hermenéutica analógica, aspectos filosóficos actuales". Número especial de *Analogía*, México.

**Conde Napoleón** (2005b): *La hermenéutica analógica y la cuestión cultural en México*. Ducere, México.

**Conde Napoleón** (2005c): *Hermenéutica analógica y formación docente*. Torres Asociados, México.

**Conde Napoleón** (2006): *Breve historia de la hermenéutica analógica*. Torres Asociados, México.

**Conde Napoleón** (2007): *El contexto de la hermenéutica analógica*. Torres Asociados, México.

**Conde Napoleón** (2008a): *La hermenéutica dialéctica transformacional y la cuestión jurídica*. IPN- Plaza y Valdés, México.

**Conde Napoleón** (2008b). *La hermenéutica dialéctica transformacional aplicada al turismo, el derecho y las ciencias sociales*. IPN- Plaza y Valdés, México.

**Correas Oscar** (2002): *Acerca de los Derechos Humanos*. Fontamara, México.

**Estévez Araujo, J. A.** (2005): *El revés del derecho*. Paidós, Buenos Aires.

**Faria Eduardo** (2001): *El derecho en la economía globalizada*. Editorial Trotta, Madrid.

**Hart H. L. A.** (1968): *El concepto de derecho*. Abeledo-Perrot, Buenos Aires.

**Herrera Flores J.** (2005): *Los derechos humanos como productos culturales*. Libros de la Catarata (colección Mayor), Madrid.

**Kelsen Hans** (1982): *Teoría Pura del Derecho*. UNAM, México.

**Rawls John** (1987): *The idea of an Overlapping consensus*. En *Oxford Journal of Legal Studies*. Vol. 7. Oxford, USA.

**Raz Joseph** (1986): *El sistema jurídico*. UNAM, México.

## CAPITULO X

### LA IMPORTANCIA DE LA HERMENÉUTICA DIALÉCTICA Y EL SISTEMA EN UN TEJIDO EDUCACIONAL

#### INTRODUCCIÓN

En este trabajo pretendemos conectar la hermenéutica dialéctica con la noción de sistema. Para algunas hermenéuticas, la sistemática es contraria a la idea de interpretación; basándose en una lectura unívoca de Nietzsche y Heidegger se oponen al espíritu hegeliano de sistema. Por otro lado, la mayor parte de los modelos sistémicos de Bertalanffy a Luhmann son ahermenéuticos y antidialécticos. ¿Cómo resolver esta paradoja? ¿Cómo aplicarla al ámbito jurídico y a la educabilidad? En las líneas siguientes abordaremos algunos comentarios. Es decir, pretendemos señalar algunos puntos de vista sobre la importancia del sistema en el derecho y la educación y del propio enfoque sistémico, tarea un poco ardua, dada la complejidad de la temática. ¿Por qué hablar del sistema jurídico y educación al mismo tiempo? Por la analogicidad de ambas disciplinas y por mis intereses afines en el campo del derecho, del tiempo libre y la educación. Partimos de una lectura aristotélica (Aristóteles: 1978, 1988, 1994a, 1994b, 1994c, 1995a, 1995b), en clave ontológica en nuestra crítica a la inversión del platonismo (Platón: 1951, 1954, 1955a, 1955b, 1969). En esta línea nos ha ayudado el paradigma marxista (Marx: 1980, 1990) y las aportaciones de Teresa Oñate (2001, 2008). En trabajos anteriores hemos desarrollado nuestra episteme interpretacional denominada "Hermenéutica dialéctica transformacional" (Conde: 1987, 2001, 2002a, 2002b, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2006, 2007, 2008a, 2008b).

## DESARROLLO

La discusión en torno a la discusión hermenéutica del sistema es, sin duda alguna, un hueso duro de roer. Es sabido que desde Pitágoras, Sócrates y Platón se reivindica una racionalidad vinculada al concepto, al fundamento y a los universales. Aristóteles crítica el enfoque objetivista de tal propuesta teórica, la cual se vincula a la cuestión del sistema. Una lectura en clave ontológica del pensamiento aristotélico nos ayudará a visualizar la crítica al enfoque cuantitativista y metonímico de cierta tendencia destacable en la metafísica occidental. Federico Nietzsche (1990) y Carlos Marx (1980) nos pueden ayudar en esa tarea deconstructiva e interpretacional. No se trata de adoptar una actitud relativista y desdeñar la noción de sistema en la historia de las ideas, tampoco de asumir una tendencia univocista de priorizar tal enfoque, hegemonizando un cientificismo absolutista lejano de nuestra epocalidad. Pretendemos recuperar la idea de sistema bajo un horizonte analógico y dialéctico. Hecha esta aclaración, trataremos de reflexionar sobre esos tópicos. Han sido importantes las aportaciones generadas por la corriente sistémica. Algunos autores la ubican en el pitagorismo, Hipócrates, Sócrates, Platón, Alberto Magno, y de manera concreta en los trabajos de Bertalanffy, Von Foerster, Bateson, Watzlawick y otros (Garciandía: 2005). Sin embargo, vemos una perspectiva unívoca en el manejo de la idea de sistema en aquellas corrientes que hegemonizan de manera absolutista lo sistémico. Buena parte de ellos se basa en un enfoque cientificista, racionalista y objetivista. Es el caso de Kelsen, Raz y Luhmann en derecho, Leiper y Sessa en las teorías del tiempo libre, y Laszlo en filosofía a nivel educacional, el mencionado Luhmann ha tratado a su vez de aplicarla. Por otro lado, hay una posición equívoca que se rehúsa a emplear la noción de sistema. Es el caso de Clifford Geertz en ciencias sociales, Cioran y Savater en filosofía o algunos exponentes de la posmodernidad jurídica (Douzinas: 1997) o del relativismo del ocio y del turismo (Urbain: 1998). Geertz niega por completo la idea de sistema, tal y como se puede apreciar en una entrevista que le formula Arun Micheelsen:

“Aunque usted diga que «yo no hago sistemas», entiende el arte, la ideología, el sentido común, y la religión como sistemas”. ¿Cómo debe ser entendido esto?

Bien, aunque su pregunta resulta oportuna, pienso que no hago sistemas. Las palabras eran solamente títulos. Cuando usted lee mi análisis sobre el arte, la religión, etc., no es que sea sistemático. Solamente dije que hay alguna coherencia interna en ellos, y que hay que mirarlos de un modo contextual. Eso es lo máximo que se puede interpretar de mí con mi intento de análisis de un sistema, y no he usado este título más. Sin embargo, ello puede ser visto como una influencia de Parsons –que terminó viendo la cultura como un sistema puro–. Pero yo no veo la cultura de esa forma. El título es solamente una tentativa de realizar el esquema de los sistemas culturales de Parsons, que yo todavía seguía, esto es, intentaría mostrar relaciones sistemáticas. Sin embargo, las relaciones sistemáticas deben ser encontradas dentro de lo que uno estudia, no formulando antes de la vía del análisis una filosofía o una teoría general. Yo no formulo teorías generales, ¡sobre nada!” (Micheelsen, 2000).

Tal como vemos, Geertz, como antropólogo postmoderno, niega la idea de sistema, actitud típica en los pensadores relativistas, como es el caso de James Clifford (1999), Pierre Clastres (1981), Vincent Crapanzano (1991) y Stephen Tyler (1991), entre otros.

La historia de la noción de sistema ha tenido una serie de aciertos y desaciertos. Pero ¿cuál es nuestra posición respecto a la idea de sistema?

Es necesaria una idea de sistema, pero desde el punto de vista dialéctico y hermenéutico. Esto significa lo siguiente:

Es importante recuperar la idea de sistema, tal como ha sido históricamente planteada, de Aristóteles a Hegel y Marx, es decir, como elemento de conexión, como articulación de la parte y el todo y como totalidad. Nos parece criticable un abordaje objetivista en la línea de Pitágoras a Luhmann.

El concepto de sistema implica una dialecticidad, es decir, pensar las partes articuladas a una unidad, visualizando sus contradicciones y analogías al interior de una sociedad históricamente determinada. En ese sentido, nos interesa la idea de sistema social. Algunos autores en el pensamiento jurídico han adoptado la idea de sistema para referirse al derecho, es el caso de Kelsen quien considera que las normas jurídicas no están aisladas, sino que constituyen un sistema o totalidad ordenada en la que no existen contradicciones y lagunas. Su idea de sistema es metafísico, objetivista e inmovilista. Igualmente, para Kelsen “un <orden> es un sistema de normas cuya unidad ha sido constituida en cuanto todas tienen el mismo fundamento de validez; y el fundamento de validez de un orden normativo es una norma fundante de la cual deriva la validez de todas las normas pertenecientes al orden. Este orden jurídico surge de su propia estructura y no se contamina con los sistemas políticos, económicos, axiológicos o sociales” (Kelsen, 1979. 44-45; 123-199 y 201-283). Este autor se basa en la idea cartesiana de razón y sistema, la cual se ha asentado como plataforma del derecho univocista de la primera modernidad. Para Descartes la única certeza existente es la conciencia y la razón es el único dispositivo apto de determinar lo que son las cosas. Su idea es interesante pero excluye la praxis o facticidad de los hechos, ubicando esta racionalidad de manera pasiva, abstracta y congelada, fuera de la sociedad y de la historia. En lugar de ubicar la razón en conexión con la historia, la praxis y lo societal, lo articula a la producción y establecimiento de juicios matemáticos, lo que llevaría a que la razón configurara, a partir de las ciencias exactas, a conocer juicios universales. De esta manera, los fenómenos tenían que separarse en sus diversos fragmentos para reconfigurarse después, a partir de la articulación de sus partes. Aquí se visualiza una cierta sistematicidad pero construida sobre bases falsas, ya que el nexo entre la parte y el todo no se edifica de manera contemplativa sobre la base de las matemáticas, sino sobre la totalidad y la visualización de las analogías y las contradicciones de una entidad social. Descartes plantea un nexo erróneo entre pensamiento y existencia, ya que ubica primero lo espiritual por encima de lo material su idea “Je pense, donc je suis” (Descartes, 1988), emerge de una plataforma equivocada. Dos siglos después, Marx dirá: “Mi investigación desembocó en el resultado de que tanto las condiciones jurídicas como las formas políticas no podrían

comprenderse por sí mismas ni a partir de lo que ha dado en llamarse el desarrollo general del espíritu humano, sino que, por el contrario, radican en las condiciones materiales de vida, cuya totalidad agrupa Hegel, según el procedimiento de los ingleses y franceses del siglo XVIII, bajo el nombre de <sociedad burguesa>, pero que era menester buscar la anatomía de la sociedad burguesa en la economía política” (Marx 1990.3-4). De esta forma, los juristas de los siglos XVII y XVIII accederán a una idea de sistema de factura galileana y cartesiana no aristotélica, esforzándose por construir un modelo jurídico basado en un esquema de universo regido por leyes matemáticas, diseñando un sistema de normas de corte deductivo con rigurosa exactitud y certeza objetiva. De esa manera, el sistema matemático y geométrico ha sido la base del concepto de sistema jurídico construido por la teoría jurídica de la modernidad desde Von Savigny y Kelsen hasta Raz y Luhmann. Igual ha sucedido con los modelos turísticos de factura sistémica de Sessa a Leiper. Esa vocación cartesiana tampoco escapa a los teóricos de la cibernética, la informática, la teoría de los juegos y de la comunicación moderna.

De esta forma, el sistema jurídico, educacional y del tiempo libre podría ser explicado como un sistema de premisas lógicas, edificado a partir de la metodología de los saberes matemáticos. En este contexto, ingresan Leibniz y Wolf. El primero tiene una concepción de sistema relacionada con la matemática; él dice: “Nuestros Elementos Universales tienen por objeto el que sepamos qué es justo, injusto, obligado y omisible, [...] a esto suelo llamarlo modos del derecho. [...] Pero los modos de derecho se forman a partir de los Modos Lógicos y de la definición de hombre bueno. Por tanto, en primer lugar se combinarán con los Modos Lógicos [...]. En segundo lugar, serán combinados con el hombre bueno, y con sus componentes como son el amor y todos los demás” (Leibniz, 1991.88).

Leibniz comete el mismo error de Descartes en su idea de sistema, vincula lo matemático con lo espiritual y piensa que esto último es lo determinante. Igual sucede con Christian Wolf, que ubica la ciencia en tanto conjunto de proposiciones deducidas por legítima consecuencia de principios ciertos e inmutables, tratando de diseñar un sistema de factura absolutista, sin preocuparse por la esencia y

estructura de los principios, terminando su reflexión en una modelización sistematizante, lo cual serviría de base a la “Jurisprudencia de Conceptos”, a la Escuela de la Exégesis y a la analítica anglosajona decimonónica, y a la Escuela Histórica del derecho; esta última tendrá una idea equivocista de sistema, dado que lo articula a su idea antidialéctica y subjetivista de historia. Savigny dice: “todas las instituciones de derecho forman un vasto sistema, y la armonía de este sistema, en donde se reproduce su naturaleza orgánica, puede solamente darnos su completa inteligencia” (Savigny, 2004.188). Según su entender, el sistema jurídico constituye un elemento ambiguo e indeterminado anclado al espíritu del pueblo. (Volkgeist). Savigny concebía el sistema jurídico a través del método de la construcción jurídica, también llamado dogmática jurídica. Sin embargo, condenó la codificación del derecho planteada por ciertas formas de positivismo, pues concebía el derecho como producto del pueblo y de su espíritu popular, pues el derecho no se construye ni se produce, ya que el legislador actúa después de que la costumbre del pueblo ha sido sintetizada por los legisladores, que la han recogido del espíritu popular. Es decir, el derecho no se produce, se recoge de las costumbres, ya que no es construcción del legislador, sino creación de cada pueblo, de su espíritu. De esta forma, el derecho se cristaliza a través de la historia. Aquí Savigny ignora el papel de las condiciones materiales de producción, concibiendo el sistema jurídico en términos historicistas y espirituales.

La jurisprudencia de conceptos sigue atada a una idea cerrada de sistema jurídico. Aquí encontramos a George Frederich Puchta, Heidenberg Karl Adolf von Vangerbowm y Rudolf Von Ihering. Esta tendencia se ubica en un dogmatismo total, ya que los conceptos del derecho se vuelven incuestionables e infalibles. Su idea era que el legislador debería aplicar una ecuación eliminando la contradicción y la ambigüedad. Eso lo conseguía con el método matemático. Para ellos, la dictadura del concepto era la clave del derecho. Von Ihering decía: “Los conceptos que tú ves aquí son, y con esto está dicho todo. Constituyen verdades absolutas, lo fueron en su origen y lo serán siempre. Preguntar por su esencia y por su razón de ser, no valdría más que preguntar por qué dos por dos son cuatro. Son cuatro; con esto está dicho todo: no existe un fundamento de esto. Lo mismo pasa para con los conceptos:



descansan en sí mismos, como verdades absolutas, y para ellos les cabe a los espíritus razonadores es profundizar en su esencia y extraer a la luz del día el cúmulo de contenido de que en su interior yace. Lo que se produzca por ese procedimiento será verdad y tendrá, como toda verdad, la legítima pretensión a su validez absoluta” (Ihering, 1933.287).

Para esta tendencia, el sistema jurídico implica una entidad plena donde no hay lagunas ni contradicciones, pues está conformada por un dispositivo conceptual perfecto. Eso significa que en el sistema jurídico no hay incógnitas, pues todo está resuelto en la hegemonía del concepto. Se trata de un formalismo objetivista negador de la praxis, con una idea metafísica de sistema que en su esencia será retomada por los modelos sistémicos de factura unívoca de la modernidad tardía. En su propuesta, la lucha de contrarios no existe, ya que se parte de un orden pasivo en su plataforma conceptual, donde los conceptos generales se encuentran en el fragmento principal de la pirámide y los conceptos particulares en la base de la misma: es la famosa pirámide de Puchta. Esto significa que el derecho es elaborado por los teóricos, donde la práctica no tiene ninguna función. Ellos son los encargados de construir semántica y gramaticalmente la arquitectura categorial de la juridicidad. A partir del concepto positivista comteano de ciencia, basado en la edificación de dogmas universales y en la lógica formal. El sistema jurídico se basa en la primacía del concepto, en la fijación de criterios universales. Ellos parten de un concepto absurdo de dialéctica: “como el apartamiento de cualquier contacto con la realidad” (Ihering; 1933.289), basado en la lógica formal, en la negación de lo empírico y en la prioridad del método matemático. El sistema jurídico, para ellos, es la pirámide de Puchta, siendo la expresión más diáfana de la *techné* y de la integridad de la ciencia del derecho. Este sistema permite que se dé la articulación entre los conceptos teóricos y generales de manera analógica, sin conflictos ni contradicciones, enlazándose de manera integral, pues forman parte del sistema. Existe lo unitario porque se trata de un dispositivo inseparable, infalible y armónico. Esto supone que la codificación es la única fuente del sistema jurídico, la cual está compuesta por conceptos generales y particulares, permitiendo a los juzgadores instrumentalizar el derecho mediante una mínima

elaboración mecánica de factura matemática y fiscalista, sin necesidad de establecer criterios hermenéuticos. Esta negación de la interpretación es típica de los modelos sistémicos de la coyuntura presente en teoría jurídica y turística. En síntesis, su idea de sistema jurídico ignora el papel de la justicia y la lucha de clases, niega la realidad, pretende hegemonizar un sistema deductivo a partir de la pureza conceptual y termina elaborando metáforas pensando en construir ciencia jurídica. La jurisprudencia conceptual oscila entre el univocismo del positivismo por el enfoque metonímico en la codificación y el equivocismo del relativismo por la perspectiva metafórica de su sistema jurídico. La metonimicidad y objetivismo absolutista de Ihering se visualiza cuando dice: “La jurisprudencia es la matemática del derecho. El jurista hace cuentas con sus conceptos, como el matemático con sus magnitudes; si el total es correcto lógicamente, ya no tiene que preocuparse de más” (Ihering, 1933. 257). Por otro lado, su metafóricidad y subjetivismo equivocista se cuando señala: “La jurisprudencia se ve inundada por la fantasía y la belleza de la poesía” (Ihering; 1933. 291). En ese extremismo teórico se construye una idea errónea de sistema jurídico. Jorge Federico Puchta (1797-1846) contribuye mucho a esta idea con su famosa “pirámide” (Puchta, 1828.24-119). Esto consiste en lo siguiente: el concepto supremo, la cima del esquema piramidal, se ubica a una distancia determinada del asiento o base, lo cual le permite una panorámica global. Si se asciende desde abajo, es decir, desde la plataforma, dejamos en la base un tajo transversal. A través de cada tajo, la pirámide pierde holgura y adquiere elevación. Cuanto mayor sea la altura habrá mayor posibilidad de tener una óptica general. La anchura corresponde a la esencia, la altura al ensanchamiento. El sistema jurídico se basa en una genealogía conceptual análoga a la pirámide y ese ideal se consigue en un ámbito estrictamente lógico, matemático y filológico. Se trata de ubicar en la cima un concepto de factura universal, bajo el cual es posible subsumir todo un dispositivo conceptual. De esta manera se puede ascender y descender, montar y trepar, subir y bajar, metafóricamente hablando, en la pirámide, permitiendo una distribución y circulación de conceptos de la cima a la base, de la cúspide a la plataforma mediante una serie de escalones, soportes y espacios finales, intermedios e

iniciales. A esto lo llama Puchta “genealogía de los conceptos” y es la base de su sistema jurídico, piramidal en su forma, el cual es capaz de seguir hacia lo alto y hacia la parte inferior la desviación de cada concepto mediante todos los soportes intermedios que han participado en su construcción, es decir, el concepto supremo del que son derivados todos los demás, determina a través de su esencia todos los existentes en el sistema (Puchta, 1881.4-10).

Hans Kelsen continúa con la metáfora piramidal aunque diferente a Puchta. Esta se refiere a la presentación de una jerarquía de las leyes en donde se ubica la supremacía de una sobre otra en un esquema de una pirámide invertida. Se inicia con la Constitución –aunque él señala que ésta se deriva de una norma hipotética llamada norma fundamental–, seguida por los tratados internacionales y las leyes orgánicas y después por leyes ordinarias, y más abajo sigue el resto de la legislación, es decir, los decretos, reglamentos, códigos, etc. Su pensamiento está enmarcado dentro del positivismo jurídico y expuesto en la obra *La Teoría Pura del Derecho* (Kelsen, 1980), donde explica el funcionamiento jerárquico de las reglas del derecho, esto es, la aplicación de las normas jurídicas de acuerdo con la primacía que tienen unas sobre otras, empezando por el vértice, en la que se encuentra la norma de rango supremo, hasta llegar a las resoluciones y ordenanzas básicas. Nuestro autor pretende construir un dispositivo basado en la Teoría Pura del Derecho, la cual no describe hechos sino que es una ciencia normativa, es decir que describe normas a través del principio de imputación, que se caracteriza por la coacción. Esto supone la neutralidad axiológica, o sea, una teoría general del derecho positivo, capaz de describir todo fenómeno jurídico a través de una serie de conceptos formales, que servirán de manera universal en cualquier dimensión espacial y temporal. Eso implica prescindir de la justicia, los valores, el bien común, la moral y la estructura clasista de una sociedad. Él aplica el monismo metodológico, que consiste en un solo método que excluye lo sociológico y lo político y se centra únicamente en el deber ser. Pretende una ciencia jurídica precisa, objetiva, consistente y completa, libre de contradicciones, antinomias y lagunas. En eso consiste su modelo sistemático y su idea de sistema

jurídico. Éste es una pirámide de normas jerarquizadas. Se trata de una ambigüedad similar a la de Puchta –aunque diferente en su propuesta– ya que el deber ser se separa del ser, es decir, lo deóntico de lo óntico para lograr el monismo, la autonomía y la pureza del derecho. Eso se complica aún más con la idea de norma fundamental, la cual es de carácter hipotético, no positivada sino un supuesto; ésta le confiere validez a la constitución positiva haciendo posible la interpretación de todo lo que se derive de ella como derecho válido. Si bien es cierto que ubica a la constitución en un principio de la pirámide, ésta no podría existir, si no se cimienta en la llamada norma fundamental, ya que es una norma superior hipotética creada por el Estado mismo, capaz de regular la creación de normas jurídicas generales. En ese sentido, supone que la única fuente del derecho es la norma fundamental. He ahí la importancia que le proporciona su idea de sistema, cuya génesis cognoscitiva se ubica en Puchta y en especial en las ideas neokantianas de la Escuela de Marburgo, típica por su tendencia dogmática, conceptualista y cuantitativista, orientada hacia las ciencias de naturaleza y, en particular, hacia el modelo de la física matemática. De allí es tomada su noción de sistema derivado de su racionalismo extremo, su naturalismo cientificista y su objetivismo univocista.

Por último comentaremos, de manera breve, la idea de sistema en Raz. Para este autor, el sistema jurídico es una entidad autorregulada, suprema, institucionalizada y comprensiva (Raz, 1986). Su idea es la de un dispositivo cerrado y clausurado. Dado que es partidario del positivismo excluyente, ignora el papel de la ética, la justicia y los valores en su idea sistémica del derecho, lo que lo conduce a una visión limitada y objetivista del mismo (Raz, 1991).

Una típica manera de concebir unívocamente al sistema es la de Talcott Parsons. Él concibe al sistema social dentro de una pluralidad de sistemas, a los que suele llamar subsistemas del sistema general de la acción. Estos son: biológico, psíquico, social y cultural. Dice que el sistema social es: “una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tiene, al menos, un aspecto

físico o de medio ambiente, cuyas relaciones con sus situaciones –incluyendo a los demás actores– están mediadas y definidas por un sistema de roles culturalmente estructurados y compartidos” (Parsons : 1966. 25). Igual sucede con Spencer, quien identifica la sociedad y el organismo vivo a través de la idea de sistema, el cual es concebido de manera pasiva, ahistórica y metafísica. Él plantea un paralelismo entre la formación social y un órgano biológico (Spencer: 1987). Lo mismo se da con Luhmann. Para él los sistemas “se refieren siempre a sí mismos en todas sus operaciones, sin que puedan producir alguna referencia externa si no es a través de la autorreferencia, y cuyos elementos componentes se reproducen a sí mismos a través de los elementos componentes” (Luhmann: 1986.11). Bertalanffy tiene la misma posición: parte de una concepción organicista y biologicista para definir el sistema. Posteriormente se pretende aplicar de manera mecánica a la sociedad. Propone una “concepción organísmica”, insistiendo en que los organismos biológicos se encuentran sistémicamente organizados, implicando la totalidad y la sistematicidad. Para él, existen diversos tipos de sistemas: naturales, ontológicos, cognoscitivo, metodológico y conceptual. “En filosofía, [su] formación [...] siguió la tradición del neopositivismo del grupo de Moritz Schlick, posteriormente llamado Círculo de Viena. Pero, como tenía que ser, su interés en el misticismo alemán, el relativismo histórico de Spengler y la historia del arte, aunado a otras actitudes no ortodoxas, le impidió llegar a ser un buen positivista. [...] En conexión con trabajos experimentales acerca del metabolismo y el crecimiento, por una parte, y con un esfuerzo por concretar el programa organísmico, por otra, fue adelantada la teoría de los sistemas abiertos, fundada en el hecho bastante trivial de que el organismo resulta ser uno de ellos, si bien por aquel entonces no había teoría. [...] De suerte que la biofísica parecía requerir una expansión de la teoría física acostumbrada, por el rumbo de la generalización de los principios cinéticos y de la teoría termodinámica, la cual más tarde sería conocida como termodinámica irreversible. Quedó de manifiesto entonces otra generalización. En muchos fenómenos biológicos, pero también en las ciencias sociales y del comportamiento, resultan aplicables expresiones y modelos matemáticos. Evidentemente, no es cosa de las entidades de la física y de la química, y en este sentido trascienden la física como parangón de “ciencia exacta”. [...] La similitud estructural entre semejantes modelos y su isomorfismo en diferentes campos se tornaron ostensibles, y en el centro quedaron precisamente problemas de orden, organización, totalidad, teleología, etc., excluidos

programáticamente de la ciencia mecanicista. Tal fue, la idea de la “teoría general de los sistemas” (Bertalanffy: 1981. 11-12); luego define el sistema abierto como: “un sistema abierto es definido como sistema que intercambia materia con el medio circundante, que exhibe importación y exportación, constitución y degradación de sus componentes materiales” (Ibíd. 146). Él se mantuvo siempre fiel a su concepción biologicista de sistema, llegando incluso a hablar de una filosofía biológica o filosofía sistémica. Bateson seguirá este camino (Bateson: 1979).

Gregory Bateson propone como objeto de estudio a la mente como sistema; un sistema compuesto por los comportamientos reglados y entendidos como un lenguaje. Sin embargo, nunca relaciona la mente con el aspecto económico y social. Para él, esto ocurre no sólo dentro del cerebro, sino que es un proceso de reciprocidad. La mente es relación, es el cerebro en interacción con el entorno (Bateson: 1979).

Foerster sigue esta misma línea (Foerster: 1991). A nivel de la administración empresarial, lo sistémico ha adquirido mucha importancia; aquí podemos encontrar a Stafford Beer (1994), Van Gich (1987) y otros. Lo característico de esta tendencia es ubicar el sistema en términos asociales y ahistóricos.

Tal como se ve, la mayor parte de los autores anteriormente mencionados establecen la hegemonía de los conceptos abstractos sobre la acción o praxis, basándose en el esquema platónico de trasladarse hacia lo absoluto sin escisión, fragmentación y fisuras; es decir, tender hacia la trascendencia de lo denso y cerrado, a un universo compacto, saturado de síntesis y conjunción, es decir, el paraíso del sistema. Este esquema unilateral niega por completo la tragicidad y establecen la dictadura unívoca de la estructura y la función por encima de la realidad y de la imaginación. De Heráclito a Marx, de Aristóteles a Nietzsche y de Heidegger a Gadamer y Vattimo se busca incansablemente una episteme de los primeros principios o causas, cuyos límites constituyentes se ubican al interior de leyes, en torno a los primeros principios o causas, cuyos límites constituyentes se ubican al interior de leyes ontológicas y económicas vinculadas al ser, a la *phýsis*,

a la *aristós*, *koiné*, y el conflicto social. Aristóteles explora un bosque (*méthodos*) que tome como punto de partida los límites, el nexo entre el *peperasménon* y el *ápeiron* (el pensamiento que lleva a comprender lo delimitado y lo ilimitado), en las aristas del límite *péras*, apuntalando hacia el horizonte de lo finito y de lo infinito, de lo metafórico y lo metonímico, de lo formal y lo real, siendo de esta forma tales límites, los únicos cánones que pueden escindir y/o conjuntar los espacios y temporalidades. ¿Con qué criteriología? Con el criterio de la tradición, la historicidad, la interpretación, la lucha de clases y la transhistoria sincrónica. Eso implica una idea de *sociedad*, de *ser*, de *comunidad*, de *lucha* y de *proyecto vital*. Por eso nos interesa una hermenéutica transformacional que no se quede únicamente en la interpretación contemplativa y acceda a la facticidad, es decir, al terreno de lo empírico y de la *praxis*; he ahí la importancia de la hermeneusis marxiana. Es una hermenéutica trágica, pues tiene conciencia de la finitud y de la fragmentación de un modelo de *éros*, *philía* o *pólis*, de las fisuras en la lucha por una nueva *paideía* o educación y en el *pólemos* por una nueva sociedad. Es una hermenéutica dialéctica porque recupera la posibilidad de abordar las contradicciones y las analogías de las cosas. No en la vía de la dialecticidad socrática, platónica y hegeliana sino en la marxista; no a través de una voluntad de síntesis absolutista y unívoca, sino en un horizonte de dinamicidad, cambio y transhistoricidad sincrónica. No ha sido una sinecura encontrar una hermenéutica para abordar las cuestiones educativas. Nuestro rechazo a los positivismos y las analíticas instruccionales de factura conductista y funcional nos condujo a buscar a Gadamer y Ricoeur en su visita a México en los años setenta, al hermeneuta freudiano español Armando Suárez, a la filosofía postestructuralista francesa de Michael Foucault y Gilles Deleuze a Jean Francoise Lyotard en esa misma década, a Gianni Vattimo en los ochentas, a Mauricio Beuchot en los noventa y a Teresa Oñate en la nueva centuria. En esa puesta en diálogo encontramos nuestros *prôtai archaí* o primeros principios que proporcionan elementos para adoptar un determinado criterio de verdad al saber, a nuestra práctica social y a la *poiēsis*. De esa forma vemos que el pensamiento de Aristóteles (1978, 1988, 1994a, 1994b, 1994c, 1995a, 1995b) ha sido distorsionado por la moderna

filosofía y Oñate recupera su pensamiento para configurar una *paideía* alternativa. Su crítica a la metafísica platónica (Platón: 1951, 1954, 1955a, 1955b, 1969), es un hito en la hermenéutica de la era reciente, pues nos limpia los ojos en nuestra recepción pedagógica de la lectura de Nietzsche y Heidegger. Es decir, no negamos la idea de sistema; Marx la ha utilizado de manera creativa en buena parte de su obra, sobre todo en su caracterización del modo de producción capitalista (Marx: 1980).

En el caso del tiempo libre, la idea de sistema ha ocupado un lugar central dentro de las teorías y modelos turísticos. Uno de los primeros autores en utilizar tal concepto ha sido Raymundo Cuervo (1967) en México y Mario Carlos Beni (2001) en Brasil. De igual forma, Neil Leiper publica un artículo en la Revista *Annals of Tourism Research* a finales de los años setenta (Leiper, 1979) y Alberto Sessa en Italia forma en los años ochenta el Centro de Estudios Sistémicos del Turismo (Sessa, 1985). En México, en años recientes, Alfonso de Jesús Jiménez (2005) ha presentado su modelo sistémico del turismo. Sin duda alguna, tal enfoque ha tenido una enorme relevancia en los estudios del turismo.

¿Cuáles serían las características de la perspectiva de sistemas en el tiempo libre?

- a) Al igual que en la historia del sistema jurídico, se han basado en diversas gráficas similares al esquema piramidal de Puchta, es decir, es un modelo formal apto de proporcionar conceptos generales y particulares y gráficas específicos de factura geométrica de un fenómeno determinado, sin proporcionar ninguna interpretación al respecto.
- b) Han adoptado la idea de sistema típica de las ciencias exactas y de la naturaleza con el propósito de aplicarla al estudio del turismo, eso implica ciertas limitaciones de factura epistémica, pues se es presa de



una postura organicista consistente en establecer lazos de corresponsabilidad mecánicos entre el órgano biológico y las cuestiones turísticas.

- c) Los modelos sistémicos niegan la dialéctica en tanto estudio de las contradicciones y analogías en la esencia misma de los objetos. El llamado enfoque sistémico carece de dialecticidad. De Bertalanffy a Luhmann y de Foerster a Bateson se ignora la temática de la dialéctica. Se trata de una idea mecanicista de sistema, de corte idealista y metafísico, organicista y biologicista, lo cual ha impedido el acceso a una propuesta integral y holística de la temática turística. De Cuervo a Beni la metodología dialéctica está ausente en su reflexión sobre el turismo.
  
- d) La idea de historia, en tanto perspectiva diacrónica de objeto de estudio no existe. Los trabajos de Leiper, Roberto C. Boullón (1990) y Donald Getz (1986); son de carácter sincrónico. No existe ningún abordaje en torno al pretérito distante ni se visualiza el presente desde una óptica histórica y el devenir está excluido en su horizonte de reflexión. Eso conduce a una visión estática del turismo enmarcada en subsistemas fijos carentes de dimensión temporal.
  
- e) Por lo general, se excluye el método de la economía política en la tipificación del turismo al separar los intereses económicos del ocio y el tiempo libre. No se contempla la estructura económica clasista de una formación social y se aborda el turismo al margen de los grupos económicos hegemónicos de una sociedad. Cuando se aborda la economía, es desde una perspectiva empresarial o de factura micro o macro económica. No se le entiende en tanto análisis de la producción,

distribución, intercambio, consumo y reproducción de los valores de uso y de cambio.

- f) Se establece una separación arbitraria en las diversas entidades que conforman una estructura social. Se considera a la cultura como un subsistema, es decir, como un fenómeno aislado de la turisticidad. En ese sentido, tiene razón Alexandre Panosso cuando dice: “Sería mejor no separar el elemento cultura del elemento turista/turismo, ya que la cultura (valores internos, idioma, modo de ser, nivel escolar, experiencias anteriores) es lo que lleva al individuo a transformarse en turista” (Panosso, 2008.60).
- g) Se carece de un panorama ontológico que contemple el papel del ser en el turista. La visión sistémica por su carácter cientificista y racionalista se ha alejado de una visión óptica del tiempo libre.
- h) Se prescinde del papel de la ética en el estudio del turismo. Cuestión análoga en los autores positivistas y sistémicos de la filosofía del derecho, como es la situación de Norberto Bobbio en su separación de la moral y lo jurídico.
- i) El papel del análisis político está ausente y cuando se presenta de manera exigua no se le entiende como lucha de los grupos sociales por el poder. La posición política conservadora de buena parte de los autores sistémicos es a todas luces evidente. Cosa similar en el derecho, en el caso de Parsons, Luhmann y Raz.
- j) Por último, los sistémicos han prescindido del deber ser en el estudio del turismo. No existe una deontología o responsabilidades concretas del turista en su accionar.

Igual ha sucedido en el terreno educativo; se habla constantemente de sistema educativo ubicándola en términos estáticos y metafísicos, lo cual impide comprender la educación a nivel holístico e integral; se puede aplicar los mismos criterios vertidos para el estudio del sistema jurídico y del tiempo libre en el análisis del sistema educacional.

No obstante los comentarios anteriormente vertidos, el enfoque sistémico en el tiempo libre, el derecho y la educación ocupan un lugar relevante en la historia de sus ideas. No se pretende bajo ningún aspecto, negar la idea de sistema, sino refuncionalizarla desde una óptica hermenéutica y dialectizante en la comprensión de nuestro estudio, esto implicaría los siguientes elementos:

1. La idea de sistema en tanto conexión de las partes vinculadas a una totalidad es de trascendental importancia en la realización del objeto de estudio. De Aristóteles a Marx y de los estoicos a Hegel, ha ocupado un importante espacio en la producción de ideas. Se trata de reflexionar sobre el enfoque unívoco de la idea de sistema típica de los positivismo y de los conductismos, así como de la visión funcional y orgánica de los paradigmas sistémicos y de la perspectiva equivocada de los relativismos que han prescindido de su concepto y temática.
2. La analogicidad de la perspectiva del sistema implica retomar la vigencia de su riqueza histórica y conceptual, evitando la dimensión absolutista de los enfoques metonímicos y objetivistas y esquivar la dimensión metafórica y subjetivista de las corrientes de pensamiento que han negado su importancia.
3. La recuperación de la idea de sistema pasa por la dialéctica. Esto implica abordar el conflicto en el núcleo social y las contradicciones

generadas en el plano del conocimiento y del pensamiento. Dialectizar el sistema, es abordarlo desde la perspectiva universal y particular, formal y material, óptica y deóntica, objetiva y subjetiva, es decir, visualizarlo en toda su complejidad y contradicción.

4. La necesidad de hermeneutizar lo sistémico supone otorgarle un estatuto cardinal a la cuestión interpretacional. La dimensión meramente explicacional típica del positivismo y el horizonte únicamente comprensivo de relativismo han impedido la ubicación interpretativa del sistema.
5. La posibilidad de entender el derecho, la educación y el tiempo libre desde un enfoque holístico que contemple lo económico, lo político y lo social y lo ideológico permitirá tener una idea más rica y creativa de sistema. En ese sentido, la interpretación del sistema económico, político, social e ideológico de una sociedad tal como la vislumbró Carlos Marx (1980) en *El Capital*, nos da la pauta para el abordaje de tal tarea.
6. La necesidad de incluir una dimensión humana donde exista lo antropológico, la ética, la axiología, la ontología y la antropología permitirá una apropiación menos reduccionista de lo sistémico.
7. Desde Platón, el abstraccionismo adopta de manera falsa las causas a los conceptos universales. La idea de formación sistémica, tal como ha sido pregonada por las filosofías preiluministas (Comenius y su escuela, Descartes), ilustradas (Lametrie, Herbart, etcétera) y postiluministas (Bertalanffy, Blomm, Skinner, Zabalza, Luhmann, etc.) asimilan de forma errónea la predicación con la causación. Predicar significa construir y consumir nociones de una cuantitatividad específica en

categorías de mayor territorialidad y expansión. Esto implica una sumatoria mecánica y acumulativa de conceptos y categorías expresada en currículos y planes de estudio de factura extensible. Su idea es plasmar los contenidos enseñantes y de aprendizaje en objetivos, propósitos, metas y estrategias concretadas de manera cuantitativa y aparentemente medibles, demostrables y verificables. Son ilustrados en círculos de colores, gráficas y figuras geométricas; emulando los grafos sistémicos y la pirámide de Puchta y Kelsen en derecho y la pirámide de Maslow en administración. La finalidad consistiría en establecer una ecuación matemática o un teorema que expresara en un lenguaje universal, en la vía de Frege o Russel, la viabilidad matemática del programa filosófico. Aquello que no pueda ser predicado en términos de ciencias exactas y administrativas, no podrá ser causa de tal sujeto. El resultado y secuela de esta violencia que se realiza contra el *ser* es insospechada, pues convierte al educando en un producto mercadotécnico pasivo, fetichizado, alienado y cosificado. Esta es la consecuencia de la violencia generada por las filosofías metafísicas sistémicas sobre el *ser*, las cuales, como tendencias univocistas arrinconan el saber en una perspectiva monologista, ahermenéutica y enajenante.

En fin, hemos criticado la idea de sistema no con un afán destructor, sino con la finalidad de refuncionalizarlo y reconstituirlo a través de una lectura crítica de Aristóteles, tomando como referencia las aportaciones de Marx y Nietzsche, y sobre todo de Heidegger, Gadamer y Teresa Oñate. Por supuesto que esta investigación abre más ejes de problematización que respuestas sencillas. Debemos trabajar en la recuperación de la noción de sistema para nuestros estudios jurídicos, turísticos y de saberes filosóficos y de las ciencias sociales.

## CONCLUSIÓN

Hemos desarrollado algunas ideas en torno al papel del sistema, así como algunos comentarios en torno al sistema jurídico y a la tendencia sistémica en el pensamiento del tiempo libre y educacional. Únicamente hemos señalado algunas pinceladas de un proyecto más amplio titulado “Hermenéutica y sistema”. Bajo ningún criterio pensamos que la idea de sistema está históricamente liquidada sino todo lo contrario. Estamos interesados en la recuperación de la idea de sistema jurídico y sistema educacional en tanto herramientas de análisis indispensables de nuestro tiempo. Por otro lado, reconocemos la importancia teórica y metodológica de la corriente sistémica y de sus aportaciones en la construcción de nuevos saberes. La posibilidad de generar una hermenéutica dialéctica del sistema en el conocimiento del derecho y de la educación pasa, necesariamente, por una reflexión crítica de la historia del concepto de sistema y de sus posibilidades teóricas y prácticas. He mencionado el caso del tiempo libre y del derecho por ser los saberes, que a mi juicio han abordado de manera más abundante la temática del sistema. Lo he realizado con la idea de fundamentar mis propuestas educacionales. Por otro lado, he repetido conscientemente algunos términos filosóficos, en aras de marcar mi filiación aristotélica. Después de todo, sin amistad, amor, comunidad y prudencia no hay ninguna educación. Hasta aquí nuestros comentarios.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles** (1978): *Acerca del alma*. Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez". Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1988): *Política*. Introducción, traducción y notas de Manuel García Valdés". Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1994a): *Metafísica*. Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez". Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1994b): *Retórica*. Introducción, traducción y notas de Quintín Racionero Carmona". Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1994c): *Tratados de Lógica*. Introducción, traducción y notas de Miguel Candel Sanmartín". Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1995a): *Física*. Introducción, traducción y notas de Guillermo R. De Echandía". Gredos, Madrid.
- Aristóteles** (1995b): *Ética Nicomáquea y Ética Eudemia*. Introducción de Emilio Lledó, traducción y notas de Julio Pallí". Gredos, Madrid.
- Bateson, Gregory** (1979): *Espíritu y naturaleza: una unidad necesaria (avances en teoría de sistemas, complejidad y ciencias humanas)*. Bantam Books.
- Beer, Stafford** (1994): *Beyond Dispute: The Invention of Team Syntegrity*. John Wiley, Chichester.
- Beni, M.** (2001): *Análise estrutural do turismo*. Ed. Senac, Sao Paulo.
- Bertalanffy Von, L.** (1981): *Teoría General de los Sistemas*, Fondo de Cultura Económica. México.
- Bobbio, N.** (2008): Entrevista. Disponible en: <http://vladyaraoz.blogspot.com/2008/07/entrevista-norberto-bobbio-el-comunismo.html>
- Boullón, R.** (1990): *Planificación del espacio turístico*. Trillas. México.

- Caracciolo, Ricardo.** (1994): *La noción de sistema en la teoría del derecho*. Fontamara, México.
- Carretero, M. y Limon, M.** (1997): "Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica". En: M. J. Rodrigo y J. Arnay (Eds.): *La construcción del conocimiento escolar. Ecos de un debate*. Paidós, Barcelona.
- Clastres Pierre** (1981): *Investigaciones en antropología política*. Gedisa, Barcelona.
- Clifford James** (1999): *Itinerarios transculturales*. Gedisa, Barcelona.
- Conde Napoleón** (1987): *Apuntes sobre hermenéutica y turismo*. Sección de Graduados, Escuela Superior de Turismo, Instituto Politécnico Nacional, México, DF.
- Conde Napoleón** (2001): *La filosofía de los derechos humanos de Mauricio Beuchot*. Primero Editores, México.
- Conde Napoleón** (2002a): *Dos aplicaciones de la hermenéutica analógica: el urbanismo y el turismo*, Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2002b): *Hermenéutica analogical, definición y aplicaciones*. Primero Editores, México.
- Conde Napoleón** (2004): "Ensayos sobre hermenéutica analógica". Número especial de *Analogía*, México.
- Conde Napoleón** (2005a): "Hermenéutica analógica, aspectos filosóficos actuales". Número especial de *Analogía*, México.
- Conde Napoleón** (2005b): *La hermenéutica analógica y la cuestión cultural en México*. Ducere, México.
- Conde Napoleón** (2005c): *Hermenéutica analógica y formación docente*. Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2006): *Breve historia de la hermenéutica analógica*. Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2007): *El contexto de la hermenéutica analógica*. Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2008a): *La hermenéutica dialéctica transformacional y la cuestión jurídica*. IPN, México.



- Conde Napoleón** (2008b): *La hermenéutica dialéctica transformacional, el turismo, el derecho y la cuestión social*. IPN, México.
- Crapanzano Vincent** (1991): "El dilema de Hermes: la máscara de la subversión en las descripciones etnográficas". En James Clifford y George E. Marcus (Eds.) *Retóricas de la antropología*. Júcar Universidad.
- Cuervo, R.** (1967): *El turismo como medio de comunicación humana*. México, DF, Departamento de Turismo del Gobierno de México.
- Descartes, R.** (1988): *Oeuvres philosophiques, I*. París, Garnier.
- Douzinas, Costas** (1997): *Postmodern Jurisprudence*. Routledge, New York.
- Foerster, Heinz von** (1991): *Las semillas de la cibernética*. Gedisa, Barcelona.
- Fukuyama, F.** (1992): *El fin de la historia y el último hombre*. Editorial Planeta, Madrid.
- Gadamer, H. G.** (2001): *El inicio de la sabiduría*. Paidós, Barcelona.
- Garciandía Ímaz, José Antonio**, (2005): *Pensar sistémico. Una introducción*. Universidad Javeriana, Bogotá.
- Geertz Clifford**, (2000): *Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. Princeton University Press, Princeton.
- Geertz Clifford**, (2002): "«I don't do systems». An interview with Clifford Geertz (with Arun Micheelsen)". En *Method & Theory in the Study of Religion, Journal of the North American Association for the Study of Religion*, vol. 14, n. 1, pp. 2-20.
- Getz, D.** (1986): "Models in tourism planning: towards integration of theory and practice". En *Tourism Management*, marzo de 1986.
- Heidegger, M.** (1959): *Vorträge und Aufsätze*. Verlag Günter Neske.
- Heidegger, M.** (1976): *Identität und Differenz*. Neske Pfullingen.
- Heidegger, M.** (1959): *Unterwegs zur Sprache*. Tübingen, Neske.
- Heidegger, M.** (1961): *Nietzsche*. Verlag Gunther, Neske. J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GMBH.

- Ihering, Rudolf Von** (1933): "La jurisprudencia en broma y en serio". Editorial de la *Revista de Derecho Privado*, Madrid.
- Ilich, I.** (1972): *El fin de la era escolar*. CIDOC, Cuernavaca.
- Kelsen, H.** (1979): *Teoría pura del Derecho*, México, UNAM.
- Laszlo, Ervin** (1996): *The Systems View of the World: A Holistic Vision for Our Time* (Advances in...; Paperback: 103 pages) Hampton Press, New Jersey.
- Leibniz, G.**, (1991): *Elementos del Derecho natural*. Madrid, Tecnos.
- Leibniz**, (1992): *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*. Introducción y traducción de J. Echeverría Ezponda, Ed. Alianza, Madrid.
- Leiper, N.** (1979): "The framework of tourism: towards a definition of tourism, tourist, and the tourist industry", en *Annals of Tourism Research*, vol. 6, Pergamon, Gran Bretaña.
- Llull, Ramón**, (2005): *Doctor Iluminado: Libro del Orden de Caballería, El Árbol de la Ciencia* (fragmentos), *Libro del Ascenso y Descenso del Entendimiento*, Círculo Latino, Barcelona.
- Llull, Ramón**, (1981): *Obra escogida*. Alfaguara, Madrid.
- Luhmann, N.** (1986): *Die soziologische beobachtung des rechts*. Metzner Verlag, Frankfurt.
- Marx, K.** (1980): *El Capital*. Siglo XXI, México.
- Marx, K.** (1990): *Contribución a la crítica de la economía política* (1859). Vol. 1-3. Siglo XXI, México.
- Micheelsen, A.** (2000): Entrevista a Clifford Geertz en 2000: "Yo no hago sistemas", en: [http://www.iwp.uni-linz.ac.at/lxe/sektktf/gg/GeertzTexts/No\\_Sistemas.htm#0101](http://www.iwp.uni-linz.ac.at/lxe/sektktf/gg/GeertzTexts/No_Sistemas.htm#0101)
- Nietzsche, F.** (1990): *La filosofía en la época trágica de los griegos*. Valdemar, Madrid.
- Oñate, T.** (2001): *Para leer la metafísica de Aristóteles en el siglo XXI*. Dykinson, Madrid.
- Oñate, T.** (2008): "Estudio preliminar: La inocencia del por-venir" En: Vattimo, G.; Oñate, T.; Núñez, A.; Arenas, F.: *Politeísmo y encuentro con el Islam*. Dykinson, S. L., Madrid.

- Panosso, A.** (2008): *Filosofía del turismo*. Trillas, México.
- Parsons, T.** (1966): "El sistema social" (Trad. de J. Jiménez Blanco y J. Cazorla, Madrid, *Revista de Occidente*.
- Perrenoud, P.** (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó, Barcelona.
- Platón** (1951): *Gorgias*. Traducción y notas de Calonge, J. Madrid.
- Platón** (1954): *Cartas*. Edición bilingüe; prólogo, notas y traducción de Toranzo, Margarita. Madrid.
- Platón** (1955a): *Menón*. Edición bilingüe, prólogo, notas y traducción de Ruiz de Elvira, A. Madrid.
- Platón** (1955b): *Político*. Edición bilingüe, prólogo, notas y traducción de González Lazo, A. Madrid.
- Platón** (1969): *República*. Edición bilingüe; prólogo, notas y traducción de Pabón, J. M. y Fernández Galiano, M. Madrid.
- Puchta, G.** (1828): *Das Gewohnheitsrecht*, Erlangen.
- Puchta, G.** (1881): *Cursus der Institutionem*. Breitkopf und Härtell, Leipzig. Vol I.
- Raz, J.** (1986): *El concepto de sistema jurídico*. Ed. UNAM, México.
- Raz, J.** (1991): *Razón práctica y normas*. Ed. CEC, Madrid.
- Savigny, F.,** (2004): *Sistema del Derecho romano actual*. Analecta editorial, Pamplona.
- Sessa, A.** (1985): *La scienza deli sistema per lo sviluppo del turismo*, Agnesotti, Roma.
- Spencer, Herbert,** (1987): *Principi di Sociología*. (Edición a cargo de F. Ferraroti), 3 Vols., Turín, Unione Tipografico- Editrice Torinese.
- Spencer, Herbert** (1903): *Principles of Psychology. A System of Synthetic Philosophy*. Volumes IV & V. London: Williams & Norgate, 1881.
- Tyler Stephen A.** (1991): "Etnografía postmoderna: desde el documento de los oculto hasta el oculto documento". En James Clifford y George E. Marcus (Eds.): *Retóricas de la antropología*, Júcar Universidad.
- Van Gich, J.** (1987): *Teoría General de sistemas*. Trillas, México.

**Vattimo, G.** (1971): *Introducción a Heidegger / Introduzione ad Heidegger*. Laterza, Roma-Bari.

**Vattimo, G.** (1985): *Introducción a Nietzsche / Introduzione a Nietzsche*. Laterza, Roma-Bari.

**Vattimo, G.** (2007): *Ecce comu. Cómo se vuelve a ser lo que se era / Ecce comu. Come si ri-diventa ciò che si era*. Roma, Fazi.

**Zabalza, M.** (2004): *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

## CAPITULO XI

### COMENTARIOS SOBRE LA HISTORIA DE LA HERMENÉUTICA EN MÉXICO

#### INTRODUCCIÓN

En este trabajo pretendemos elaborar algunos puntos de vista sobre la historia de la hermenéutica en México en fechas recientes. Nada más apropiado que la presente tesis doctoral para abordar tal reflexión, pues nos interesa el pasado, presente y devenir de este *logos* aplicado a la ciencia de la educación. El propósito del presente trabajo es desarrollar algunas ideas en torno a las peculiaridades específicas de la propuesta del filósofo mexicano Mauricio Beuchot Puente, denominada hermenéutica analógica, y su articulación con el desarrollo de una propuesta filosófica interpretacional a nivel local y universal. En ese sentido me interesa, en tanto nuestra propuesta (Conde: 2008a,b), que se haya vinculado epistémica y ontológicamente con las ideas de nuestro hermeneuta mayor.

#### DESARROLLO

En nuestro país, la hermenéutica tiene, de una u otra manera, más de medio siglo. En este contexto, es importante la presencia de algunos pensadores españoles, en especial del jesuita Luis Alonso Schökel -1920 a 1998- (Schökel: 1994) a finales de los años cincuenta, teniendo una presencia significativa en los años sesenta y setenta. Él había sido profesor en el Pontificio Instituto Bíblico de la ciudad de Roma. Su enseñanza de la hermenéutica en la Universidad Iberoamericana, en la antigua sede de la colonia Campestre, introdujo una manera nueva de pensar, radicalizando el filosofar en términos teóricos y prácticos. Su magisterio en la pequeña escuela de ciencias religiosas, mostraba un extraordinario manejo del marco conceptual de la hermenéutica desde Aristóteles a Dilthey y de Schleiermacher a Gadamer. Él es quien introduce, sin duda alguna,

las ideas del autor de *Verdad y método* en nuestro medio, a través de sus exposiciones en el Centro de Reflexión Teológica, la Universidad Pontificia, el Centro de Estudios Ecuménicos y en diversas escuelas de teología en la Universidad La Salle, Iberoamericana e Intercontinental. Otro español, Armando González Gómez (1928-1988), conocido como Armando Suárez, llegará a México en octubre de 1964. Su magisterio en la Universidad Nacional Autónoma de México y el Círculo Psicoanalítico Mexicano, permitirá a sus discípulos visualizar un horizonte hermeneutizante, en los saberes del inconsciente en esos años, sobresaliendo su traducción de algunas obras de Paul Ricoeur (1970). Suárez ha sido desde los años sesenta hasta su muerte a finales de los ochentas, nuestro guía hermeneuta a través de sus magistrales clases en la materia de Psicoanálisis y Sociedad, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en su seminario freudiano de la calle de Huatusco y en su círculo de estudios sabatino en su residencia de Copilco; mediante su enseñanza nos percatamos de la existencia de Gadamer y Ricoeur y de la vigencia de la hermenéutica como propuesta radical para entender la complejidad de nuestro tiempo. Por otro lado, Gabriel Chico Sánchez (1948), dominico mexicano oriundo de León, Guanajuato, y discípulo directo de Gadamer en Heidelberg, Alemania; a principios de los años setenta, expondrá el pensamiento de su maestro, en la escuela de teología dominica del convento Santo Tomás de Aquino en la calle de Brujas en Tlalpan (Chico: 2000). A través de su diálogo y magisterio, hemos aprendido el tejido nocional y los indicadores centrales de la hermenéutica germánica. Él ha sido el único hermeneuta mexicano vivo, que ha tenido un trato pedagógico directo con Gadamer. A su vez, Ricardo Sánchez Puente (1936-2002), hermeneuta mexicano, alumno de Ricoeur en la universidad de Lovaina en Bélgica, impartirá diversos cursos en la escuela de filosofía de la Universidad Iberoamericana, a principios mediados de la década de los setenta a invitación del maestro Miguel Manzur Kuri. En su trabajo pedagógico y en su enseñanza oral, reafirmamos nuestro horizonte hermenéutico y la pertinencia del pensamiento ricoeuriano en la configuración de una filosofía de avanzada. De los años cincuenta a los años setenta, los profesores que imparten cursos de hermenéutica en nuestro país son sin duda

alguna, Schökel, Suárez, Sánchez Puente y Chico Sánchez, entre otros. A través de ellos, nos informamos del dispositivo categorial hermeneutizante y de las temáticas vertebrales de las teorías de la interpretación. Sin embargo, la presencia de Paul Ricoeur y Hans-Georg Gadamer en los años setenta en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de Ciudad Universitaria y en el Instituto Goethe, nos permitió comprender la hondura de sus ideas y la trascendencia de su filosofar. Hasta acá llega la fase prebeuchotiana de la hermenéutica en México. De mediados de los ochenta en adelante, el magisterio de Mauricio Beuchot permitió generar una óptica interpretacional, capaz de abordar los problemas de nuestro tiempo. De 1950 a mediados de los ochenta, la hermenéutica no figuraba en los congresos de filosofía y no existía como cátedra en ninguna escuela; la enseñanza aislada de nuestros maestros se construía de manera solitaria en espacios de formación teológica –como es el caso de Schökel y Chico Sánchez –y de psicología, pedagogía y filosofía en la situación de Suárez y Sánchez Puente. En la actualidad sólo vive este último, siendo catedrático en la escuela de teología dominica de León, Guanajuato. En esa época predominaba una lectura unívoca del marxismo, sobre todo de factura soviética y luego althusseriana, una marcada orientación positivista, conductual, funcional y analítica, y una fuerte tendencia relativista liderada por el estructuralismo, el postestructuralismo y el lacanismo. Ahora bien, es necesario decir que el iniciador de la hermenéutica en México ha sido Mauricio Beuchot Puente. Él es el autor del *Giro Hermenéutico* en una época de adoración unívoca por la ciencia, la técnica y la globalización; a partir de su presencia, la hermenéutica se vuelve visible en congresos de filosofía, en coloquios de hermenéutica, tesis de licenciatura y posgrado, volúmenes colectivos y revistas científicas y de divulgación. Desde mediados-fines de los años ochenta y a través de su diálogo con Sánchez Puente y Chico Sánchez, Beuchot se preocupa por acercarse al discurso hermenéutico. Tal giro se observa en su magisterio y en la evolución de su pensamiento. Es en el año de 1993 en el VII Congreso Nacional de la Asociación Filosófica de México, cuando concibe de manera integral su propuesta llamada “hermenéutica analógica”, en su ensayo titulado “*Los márgenes de la interpretación: hacia un modelo analógico de la*

*hermenéutica*” (Aguilar: 1993). Él ha apostado a la reflexión compuesta de analogía e interpretación, ya que suponen que su articulación conjunta puede aportar diversos criterios a la compleja situación del mundo actual. La filosofía consiste para Beuchot, antes que otra cosa, en la búsqueda y exploración de una Ideal cardinal, siendo este pensar: *philosophia prima* o caricatura de un filosofar simplista. En este sentido su “Filosofía Primera” es un pensamiento propositivo, crítico y reconstituyente, ya que está a la búsqueda de esa Idea primordial, que para él es la analogía y la hermeneuticidad, conduciéndolo a generar un poderoso ejercicio interpretacional, respetando el pretérito distante y la memoria, acompañado de una revaloración de la tradición y de la búsqueda del bien común, alcanzando su finalidad (*telos*) en la aproximación a una idea apta de fertilizar los espacios de la experiencia concreta. Esa Idea se configura en un punto trascendental que indica las categorías vertebrales de su propuesta filosófica (univocidad, equivocidad, frónesis, icono, símbolo, ontología, diagrama, ser, verdad ontológica, razón analógica, etc.). Es importante señalar que buena parte de las filosofías actuales han sancionado un complejo proceso de conocimiento: la antiinterpretación y/o desinterpretación en el estudio de las relaciones interculturales, de la política, lo ético y lo estético, alejándose de manera notoria del campo ontológico y de la epistemologocidad. Él nos acercará a un modelo interpretativo prudente, racional y equilibrado, alejándonos de un modo de conocer utilitario, inmediatista e instrumental, para conducirnos a una crítica radical del mundo técnico, ese universo inhumano lleno de competencia y rivalidad, donde el ganador es el que se acopla a la ética de los hechos consumados, al éxito y al placer efímero.

El desarrollo de la hermenéutica analógica ha sido impresionante. Se han desarrollado catorce congresos de 1997 a la fecha, llevándose la mayor parte de los encuentros en el instituto de Investigaciones Filológicas y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, publicándose las memorias en diversas etapas cronológicas. La primera coordinada por Mauricio Beuchot titulada “La voz del texto. Polisemia e interpretación. Memoria de la primera jornada de hermenéutica”



(Beuchot: 1998). La segunda coordinada por el propio Beuchot y Jorge Velásquez, titulada "Interpretación, poesía e historia" (Beuchot y Velásquez: 2000). La tercera coordinada por Beuchot y Ambrosio Velasco llamada "Perspectivas y horizontes de la hermenéutica en las humanidades, el arte y las ciencias" (Beuchot y A. Velasco: 2001a). La siguiente coordinada por Beuchot y Carlos Pereda titulada "Hermenéutica, estética e historia" (Beuchot y Pereda: 2001b) y la coordinada por los autores anteriormente mencionados llamada: "Interpretación, diálogo y creatividad" (Beuchot y Velasco: 2003). Así como diversos volúmenes producto de encuentros de enorme trascendencia coordinados por la Dra. Gabriela Hernández y el Dr. Ricardo Blanco Beledo. Tales eventos de Hermenéutica analógica se han celebrado año tras año, siendo el 2008 el último congreso Nacional sobre su temática realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Por otro lado, el seminario de hermenéutica ha desarrollado y publicado los trabajos en un altísimo número de coloquios y encuentros sobre psicoanálisis, religión, ética y demás temáticas filosóficas celebrados en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM.

A nivel internacional, la propuesta de Beuchot ha tenido enorme relevancia; se ha tenido un diálogo fecundo e intenso en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con el hermeneuta italiano Gianni Vattimo (Vattimo y Beuchot: 2006) y recientemente con el hermeneuta canadiense Jean Grondin. En la Universidad Nacional de Comahue en Neuquén, Argentina, se realizó un seminario sobre hermenéutica analógica y barroca, el resultado fue un texto donde se discute la pertinencia de tal propuesta en el marco de América Latina. Ese texto coordinado por Samuel Arriarán (2007) contó con la participación de importantes filósofos y pensadores latinoamericanos del tipo de Nélidia Beatriz Sosa, Fernando Sánchez, Esmeralda Lucca, Vanina A. Papalini, Adriana Otero, Samuel Arriarán y el propio Beuchot. En ese material se discute sobre el futuro de la ciudad latinoamericana, el multiculturalismo, el turismo, la interpretación y el sujeto, la historia y la política desde la perspectiva de la Hermenéutica Analógica y Barroca. En la Universidad de Valladolid, España, se realizó un encuentro donde se ha

discutido la importancia conceptual y temática de la hermenéutica analógica en el año de 2005, en la que participaron Sixto Castro, Quintana Paz, Mauricio Beuchot y otros; en la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia, donde se celebró el XI Congreso Internacional de Filosofía titulado “Hermenéutica analógica, democracia y Derechos Humanos” (2005), planteándose la importancia del marco categorial de tal propuesta. En dicho evento participaron filósofos de la categoría de Franz Hinkelammert, Sofía Reding Blase, Ángelo Papacchini Lepra y Francisco Sierra Gutiérrez. El 27 y 28 de febrero de 2008 se celebró un encuentro en Valladolid, España en la Universidad Europea Miguel de Cervantes, llamado: “La recepción de la Hermenéutica analógica en España”, contando con la presencia de importantes filósofos de la península ibérica, como es el caso de Francisco Arenas-Dolz, Miguel Ángel Quintana, Lourdes Otero, Joaquín Esteban Ortega y otros.

La notable filósofa española Lourdes Otero León ha escrito un libro sobre la importancia de la Hermenéutica analógica en la narratología, la literatura y la retórica, estableciendo algunos puentes con la Filosofía del Límite de Eugenio Trías y la Hermenéutica Simbólica de Andrés Ortiz-Osés. En el primer apartado titulado: “La Hermenéutica analógica y su recepción en España” señala: “Mauricio Beuchot afirma que el concepto de la analogía, ‘novohispano y contemporáneo’, puede ser la clave para destrabar el dialogo filosófico y en el contexto latinoamericano, dándonos a la vez algo muy nuestro y muy universal. En esta doble dirección, hispana e internacional trataremos, cómo las aportaciones de Beuchot a la ontología hermenéutica han dado fruto, especialmente en dos ámbitos temáticos: la teoría de la educación y la estética del símbolo” (Otero: 2007.9).

En el 2009 se celebró, en el mes de mayo, en Valencia (España), una discusión filosófica con Adela Cortina, Jesús Conill y Francisco Arenas en torno a la especificidad y porvenir de la hermenéutica analógica en la Universidad de Valencia. Durante 2008, 2009 y 2010 en la Universidad de Valladolid, España, se ha continuado con los eventos anuales donde diversos filósofos y pensadores dialogan sobre la filosofía de Beuchot. Eso demuestra la presencia conceptual y

metodológica de su filosofar fuera de nuestras fronteras y el vigor de sus ideas y propuestas.

Mauricio Beuchot ha logrado internacionalizar su propuesta debido a su fortaleza filosófica, que no sólo es epistémica, sino también ontológica. En la actualidad es necesaria una propuesta analógica e interpretacional para huir de los dos extremos del reduccionismo univocista y del relativismo equivocista. El primero, que se manifiesta en buena parte de las posturas analíticas ya que, cierra demasiado el conocimiento, y la interpretación. El segundo, que se manifiesta en los postmodernismos, abre demasiado el conocimiento y la interpretación, tanto que lleva a la interpretación infinita, y conduce a la irracionalidad, tal como se ve en buena parte del pensamiento relativista. Beuchot dice: “El tiempo actual, llámase posmodernidad, tardomodernidad, o como se quiera, ha sido visto como el tiempo de la interpretación, como la época hermenéutica. Se ha denominado como giro lingüístico, o giro hermenéutico. Pero también debería darse un giro analógico, pues el sesgo que se ha observado es más bien hacia la equivocidad. Después de mucho tiempo de univocismo, como lo fue la modernidad, sobre todo en los positivismos y cientificismos más recientes, por reacción, se ha dado un vuelco hacia irracionalismos y relativismos muy fuertes. Por eso parece necesario una hermenéutica que no se pierda en la interpretación infinita y que no llega a nada, que no se diluya en el conflicto de las interpretaciones que no pueden evaluarse, quedando todo en el relativismo y en la desaparición completa de la verdad y la objetividad. Es necesario recuperar la conexión con la realidad, no ilusa y pretenciosa, sino equilibrada y proporcional. Eso es lo que se pide a una hermenéutica analógica” (Beuchot 2004.19-21).

Tal como se ve, la propuesta beuchotiana hunde la elaboración de su pensamiento y la escritura de su obra en la tradición filosófica, que va de Aristóteles a los medievales, pasando por Aquino, Vico, Kant, Marx y Gadamer, en su historicidad ontológica y antropológica y en un hondo saber de sus vertebrales aportaciones, con una profunda vinculación con el presente y con el planteamiento de la problemática del hombre y del mundo en la coyuntura actual. En ese sendero, su filosofía articula de manera icónica lo universal y lo particular, la

identidad y la diferencia, la metáfora y la metonimia, construyendo elementos que nos dan la pauta para interpretar creativamente lo problemático del presente. Sin duda alguna, Mauricio Beuchot es nuestro mejor filósofo, no sólo por la envergadura de su pensamiento sino por el modelo de ser humano que nos presenta en su existencia concreta y fáctica.

## **CONCLUSIÓN**

La recepción de la hermenéutica en México nos podría parecer escasa y limitada, sin embargo, la recepción en la coyuntura actual es vigorosa y vital. El pensamiento beuchotiano goza de cabal salud, ha contribuido de manera gigantesca en la cristalización de un pensamiento creativo y ha puesto en crisis la viabilidad epistémica de los univocismos absolutistas y de los equivocismos relativistas. Nuestro autor es un continuador de las ideas interpretacionales introducidas desde los años cincuentas por Alonso Schökel y a partir de los sesentas por Armando Suárez, Gabriel Chico Sánchez y Ricardo Sánchez Puente. Su hermenéutica es un fecundo dialogo entre la tradición clásica y la reflexión analítica, entre la vocación filosófica latinoamericanista y las grandes filosofías debilizadas y fronterizas. Entre la mistagogía deconstructivista y el misticismo, entre los pensamientos dialécticos y el horizonte icónico de lo sagrado. Ha podido configurar un pensamiento que partiendo de un conocimiento de primera mano de la filosofía griega y medieval estableció dispositivos dialogizantes con la filosofía moderna y contemporánea, en especial, con la analítica y la fenomenología, con el propósito de diseñar un filosofar de nuevo tipo en el contexto universal. La actual filosofía hermenéutica mexicana debe mucho a Beuchot, desde la barroca de Samuel Arriarán, la neogadameriana de Mariflor Aguilar, la pedagogía de la vida cotidiana de Luis Eduardo Primero, la simbólica de Luis Álvarez Colín, la neohermenéutica de factura religiosa de Ricardo Blanco Beledo, el pensamiento interpretacional de María Rosa Palazón, el historicismo hermeneutizante de Álvaro Matute y Evelia Trejo, y tantos otros que difícilmente podríamos enumerar en este

capítulo. Vayamos pues concluyendo. El pensamiento filosófico de Mauricio Beuchot Puente constituye una columna central en la historia general del pensamiento filosófico y de la hermenéutica a nivel particular, no sólo en México sino a nivel mundial. Por lo que a nosotros respecta sólo hemos querido seguir las enseñanzas del maestro Beuchot aproximándonos a un pensar que aborde las proporciones y las contradicciones y su relación con el cambio social, le hemos llamado Hermenéutica Dialéctica Transformacional. Hasta aquí nuestros puntos de vista sobre el desarrollo de la hermenéutica en México y sobre el papel de Beuchot al interior de este saber.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar M.** (1993): "Diálogos sobre la filosofía contemporánea, modernidad, sujetos y hermenéutica". VII congreso Nacional (A. F. M. Octubre, 1993, Cuernavaca, Morelos) UNAM, México, 1995.
- Arriarán S.** (2007): *La hermenéutica en América Latina*. Itaca, México.
- Beuchot M.** (1998): "La voz del texto, en Polisemia e interpretación", Memoria de la Primera Jornada de Hermenéutica, UNAM, México.
- Beuchot M. y Velásquez J.** (2000): *Interpretación, poesía e historia*. UNAM, México.
- Beuchot M. y Velasco A.** (2001a): *Perspectivas y horizontes de la hermenéutica en las humanidades, el arte y las ciencias*. UNAM, México.
- Beuchot M. y Pereda C.** (2001b): *Hermenéutica, estética e historia*. UNAM, México.
- Beuchot M. y Velasco, A.** (2003): *Interpretación, dialogo y creatividad*. UNAM, México.
- Beuchot M.** (2004): *Hermenéutica analógica y del umbral*. Editorial San Esteban, Valladolid.
- Chico G.** (2000): "Hermenéutica e historia". Revista *Analogía*, México.
- Conde Napoleón** (2008a): *La hermenéutica dialéctica transformacional y la cuestión jurídica*. IPN Plaza y Valdés, México.
- Conde Napoleón** (2008b): *La hermenéutica dialéctica transformacional aplicada al turismo, el derecho y las ciencias sociales*. IPN Plaza y Valdés, México.
- XI Congreso Internacional de Filosofía: "Hermenéutica analógica, democracia y Derechos Humanos" (2005).
- Otero L.** (2007): *Hermenéutica analógica, literatura y límites*. Editorial Torres Asociados, México.
- Ricoeur P.** (1970): *Freud, una interpretación de la cultura*. Traducción Armando Suárez. Siglo Veintiuno Editores, México.
- Sánchez R.** (2000): *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Editorial: CESU/Plaza y Valdés.

**Schökel L.** (1994): *Apuntes de hermenéutica*. Trotta, Valladolid.

**Vattimo G. y Beuchot M.** (2006): *Hermenéutica analógica o hermenéutica anagógica*. UNAM, México.

## CAPITULO XII

### HERMENÉUTICA DIALÉCTICA, DERECHO Y EDUCACIÓN

#### INTRODUCCIÓN

En las líneas siguientes pretendemos establecer alguna relación entre la hermenéutica analógica, la democracia y el derecho. Se trata de reflexionar en torno a las posibilidades de configurar un nexo entre la construcción de un derecho de talante alternativo, la democracia y la teoría de nuestra elección: la propuesta para el estudio de la interpretación del pensador mexicano Mauricio Beuchot. (Beuchot, 2000) y de nuestra propuesta denominada Hermenéutica Dialéctica Transformacional (Conde 2008a, b). Se ha pensado que la cuestión democrática y jurídica no es importante en la cuestión educacional. Eso ha sido producto de deficiencias cognitivas y sociohistóricas. ¿Cómo negar la importancia de la justicia, la normatividad y la democracia en el aula? ¿Cómo excluir la articulación entre el ser y el deber ser a nivel instruccional?

A nuestro juicio, es imprescindible la articulación entre derecho, justicia y educación. Hacia ese sentido se dirigen nuestros comentarios en este capítulo de mi tesis doctoral.

#### DESARROLLO

El derecho es un hecho ineludible en nuestras formaciones sociales. La mayor parte de los fenómenos existentes a nivel societal se encuentran configurados en un horizonte jurídico. Sin embargo, aún no sabemos con precisión lo que es el derecho. Para los positivistas se relaciona con la coacción, a los sistémicos les interesa en tanto reducción de la complejidad y de la incertidumbre, para los



jusnaturalistas se relaciona con el imperio de lo óntico y la naturaleza humana, para el marxismo es la voluntad de la clase dominante vuelta ley, para los realistas tiene que ver con la hegemonía de las decisiones judiciales. Para nosotros una de las funciones centrales del derecho es la de guiar la conducta de los seres humanos. Si se guía en el sendero del bien común, la analogía y el desarrollo humano mucho mejor. Esto que parece una perogrullada obtiene sentido cuando nos damos cuenta que en dos mil años de modo de producción esclavista, mil años de feudalismo, más de quinientos años de capitalismo y a casi un centenario de socialismo no se ha logrado ese anhelado objetivo. Aquí caben las siguientes preguntas: ¿qué puede hacer el derecho ante el fracaso de la democracia liberal y el llamado socialismo realmente existente?, ¿puede el derecho ser un mecanismo de cambio de la sociedad?, ¿ha sido históricamente democrático el derecho?, ¿qué relación hay entre derecho y democracia?, ¿cómo se puede democratizar el derecho?

Desde la perspectiva de la hermenéutica dialéctica, la construcción de hipótesis y tesis a estos ejes de problematización implica el diseño de respuestas icónicas y fronéticas, es decir, que nos alejen de posturas univocistas y equivocistas. Esto supone adoptar una posición y una actitud determinada. Para los primeros, la sociedad occidental ha construido el modelo de derecho por excelencia y el paradigma típico de democracia. En este contexto, el positivismo desde John Austin a Norberto Bobbio, el constructivismo liberal de John Rawls y el enfoque sistémico de Luhmann constituyen un modelo típico. En el caso del equivocismo, las posturas de los juristas, politólogos y filósofos de la postmodernidad desde Duncan Kennedy hasta Pierre Bourdieu, que son una muestra de tal óptica.

Una actitud univocista de la idea de democracia, política y derecho, la tenemos en Giovanni Sartori. Veamos lo que dice en una entrevista a *El Mundo*:

“PREGUNTA.- Usted sostiene que la civilización occidental es superior...

RESPUESTA.- Desde un punto de vista ético político, sí. Es la única que ha logrado construir un sistema ético-político que, al menos, tutela las libertades de sus ciudadanos. Se trata de una afirmación irrefutable. Es verdad que la democracia es un sistema lleno de inconvenientes y que con frecuencia no funciona bien. Pero yo prefiero vivir en una democracia liberal que en cualquier otro sistema político.” (Sartori: 2007)

De esta manera observamos la carencia de argumentos en la respuesta de Sartori, el cual prefiere vivir en la Italia de Berlusconi, la España de Rodríguez Zapatero o el Estados Unidos de Bush a cualquier otro país. Algo parecido ocurre con Bobbio al equiparar de manera oportunista el comunismo y el fascismo. Veamos cómo lo aborda:

El entrevistador le pregunta a Bobbio: “Usted está diciendo que comunismo y nazismo se presentan como enemigos de la modernidad.

- Sí, y Bellinazzi argumenta muy bien esta tesis. Cuando, por ejemplo, indaga en las relaciones entre los dos antagonistas Carl Schmit y György Lukacs, descubre que apoyan más o menos las mismas ideas, porque tienen el mismo enemigo, la burguesía y las filosofías del mercado; los dos se oponen a la misma producción de la riqueza, ambos son reaccionarios.

¿Usted está de acuerdo con las tesis de Bellinazzi?

- El libro está muy bien documentado desde el punto de vista histórico y filosófico, y me ha llamado la atención también por cierta correspondencia de ideas. Siempre he mantenido que la historia del siglo XX se caracteriza por tres protagonistas: fascismo, comunismo y democracia (y no sólo por los dos primeros). También he mantenido siempre que la victoria habría correspondido a los dos de los tres que se hubieran aliado. La Segunda Guerra Mundial fue vencida por la alianza entre democracia y comunismo, que fue fatal para el nazismo. Esto es indudable, pero también es verdad que esta alianza era una alianza de guerra, que se realizó en el momento en que estaba estallando la guerra mundial. Y en efecto, en cuanto se derrotó al nazismo, comenzó la guerra fría entre los dos vencedores, durante

cincuenta años, una guerra que acabó sin necesidad de disparar, porque con Gorbachov los comunistas tiraron la toalla. ¿Por lo tanto, esa alianza no tenía raíces en una mayor afinidad o en una menor distancia entre comunismo y democracia? Porque, verá usted, estamos, en cierto sentido, acostumbrados a pensar en el marxismo como una "exageración", pero de la parte opuesta a la del nazismo, como un exceso del "racionalismo abstracto" más que como un exceso del "irracionalismo concreto". En resumidas cuentas, error sí, pero por parte de los ilustrados y más allá de ellos.

Ésta es una de las ideas que los comunistas han cultivado para justificarse a sí mismos, ha sido un intento de autolegitimación.

Sin embargo, el nazismo se declaraba enemigo de las Luces, mientras que el comunismo se quiso continuador y "superador".

Esta valoración está destinada a cambiar. Nosotros, que hemos combatido el nazismo como aliados de los comunistas (y afortunadamente ha existido esta alianza, que ha determinado la victoria de la democracia), siempre hemos intentado legitimar y justificar en cierto modo a los comunistas. Era comprensible que intentáramos representarlo como un fenómeno progresivo y no regresivo. Éramos aliados en una guerra mortal, ¿entiende? Nos esforzábamos por ver los aspectos positivos, que después de la caída del comunismo ya no vemos. Después de su derrota definitiva nos hemos visto obligados a revisar la idea que nos habíamos hecho del comunismo.

En 1989 usted hablaba de un célebre artículo aparecido en Stampa, de "utopía invertida"; ahora ésta se ha convertido en una "utopía retrógrada".

- Acepto la expresión del título del libro de Bellinazzi, utopía reaccionaria. En este diseño utópico de transformación radical de la sociedad está implícita una idea antiliberal, porque el liberalismo cree que la historia de la libertad es una historia de continuos pasos del bien al mal, de intentos logrados y fallidos. No hay un fin obligado en la sociedad perfecta. Liberalismo es igual a antiperfeccionismo,

mientras que tanto el marxismo como el nazismo eran utopías perfeccionistas”  
Bossetti (2001).

Tal como se ve, Sartori y Bobbio defienden a la democracia liberal por encima del modelo comunista de sociedad.

Bobbio, Touraine y Sartori han defendido toda su existencia el derecho positivo, la democracia liberal y la sociedad burguesa. Son una muestra objetiva de la posición univocista respecto a la democracia, la política y el derecho. ¿Por qué son univocistas? En primer lugar por su negación de la ontología en su caracterización del derecho, la democracia y la política. ¿Cuál es el modelo de ser humano en Bobbio? ¿Cuál es el paradigma de responsabilidad histórica y judicial en Sartori? ¿Cuál es la propuesta de Touraine para superar la barbarie capitalista? Para ellos no existe ninguna alternativa de cambio, sólo sugieren perfeccionar el aparato de explotación justificando el imperio de Estados Unidos y Europa occidental. En segundo sitio, por su rechazo a las cuestiones morales en su vínculo con la juridicidad. Un ejemplo típico al respecto es la idea bobbiana de derecho radicalmente separada de la moral, centrada en al coacción, el deber ser, la imputabilidad, la positividad y la obediencia. En tercer lugar, su carencia de una perspectiva antropológica. ¿Cuál es la teoría del hombre de Sartori? ¿Cuáles son sus categorías vertebrales? ¿Existe una antropológica en Bobbio? Sin duda alguna su marcado positivismo los ha alejado de una visión personalista y humana de lo jurídico y societal. En cuarto lugar, su negativa radical a aceptar una económica, es decir, a concebir el derecho en tanto expresión de los intereses económicos de los grupos sociales en pugna, a visualizar la democracia al margen de los colectivos financieros que controlan el poder judicial, ejecutivo y legislativo, a rechazar la política en tanto expresión concentrada de la economía de una sociedad y en quinto y último lugar por su visión metonímica y literalista de las temáticas básicas de la filosofía política y jurídica expresada en su jusnormativismo y en su negativa a ser interpelados por el Otro, por los excluidos y

marginados, situando su proyecto social en plataformas racionalizantes y cientificistas distantes de la realidad concreta.

No se trata de privilegiar de manera acrítica una propuesta política. Queda claro que han existido históricamente errores en la idea de política, democracia, sociedad, individuo y derecho en el proyecto del marxismo. ¿Pero todo está perdido?, ¿será posible analogizar y hermeneutizar el marxismo?, ¿cómo podemos evitar un marxismo univocista y equivocista?, ¿tendrán razón Bobbio al equiparar el comunismo con el fascismo?, ¿será verdad que la democracia liberal es la opción para América Latina?

Nuestros personajes han vendido a un alto precio su mercancía teórica: son asiduos visitantes de los partidos políticos subsidiados por el Estado, de los institutos federales electorales, de los institutos de formación legislativa y de los centros de investigación y enseñanza del poder judicial. Su discurso marcadamente ideológico se ha cotizado a precios muy altos en la central de abastos de la filosofía política, las ciencias sociales y el derecho.

En los inicios del nuevo milenio, tenemos que reflexionar sobre un nuevo modelo de sociedad si pretendemos conceptualizar en términos críticos el derecho y la democracia. El concepto platónico y aristotélico de *polis*, el concepto romano y medieval de *societas*, el concepto kantiano y hegeliano de *Gesellschaft*, la idea positivista de Comte, la organicista de Spencer, la funcionalista de Durkheim, la estructural funcional de Parsons y la sistémica de Luhmann poco aportan en este proyecto. Antes de tener una filosofía del derecho, una filosofía de la democracia e incluso una filosofía política deberemos de tener una filosofía de la sociedad. La ambigüedad del propio concepto de derecho, tiene que ver con esa deficiencia cognoscitiva.

Este nuevo modelo de sociedad implica un acercamiento a la filosofía en tanto saber milenario y diacrónico. Supone una idea de ontología social, ética social,

axiología, antropología y educatibilidad. La debilidad de buena parte de las ciencias sociales desde el siglo XIX a la época actual, ha sido su marcada desfilosofización. ¿Cuál es la ontología de la física social de Comte?, ¿o los criterios ónticos de la demostática de Spencer?, ¿o de la etnología de Tylor, el estructuralismo de Levy Strauss o el funcionalismo de Malinowski?

La construcción de una teoría de la sociedad nos conducirá a una idea crítica de derecho y democracia, así como de los mecanismos y criterios para democratizar el derecho. ¿Qué significa esto último?

Nos interesa el problema genético del derecho, es decir, plantearnos su arqueología, origen y génesis. Esto nos lleva a la siguiente idea. El derecho aparece en la medida que surge el Estado. Si no hay Estado, no existe el derecho. El derecho es una rama de las decisiones estatales, y expresa de una u otra forma el grupo social que tiene el poder en un momento histórico determinado. Sin embargo, no pretendemos ser absolutistas al respecto. Nos damos cuenta de que el derecho no es únicamente un instrumento de control social de talante arbitrario y vertical, sino un mecanismo orientador de la conducta humana de manera racional y prudente.

¿Cuál es la acción causal del derecho? Esto se refiere a la relación causa-efecto de las relaciones jurídicas. ¿En qué medida el derecho puede contribuir al mejoramiento de la sociedad? ¿Será posible que se incorpore a nivel legislativo las aspiraciones justas de la población? ¿Hasta qué punto es viable la independencia y autonomía de las decisiones judiciales? ¿Será posible que se respeten los derechos humanos en una sociedad dividida en clases? Este tipo de interrogantes pueden generar luz, en la medida que tengamos un concepto alternativo de derecho. En ese sentido nos interesa la utopía del derecho como un ideal que pueda auxiliar en la regulación del mundo, como un eje hipotético, como una ilusión y esperanza, en la que ubique a la persona y que pueda conducir a la sociedad a un mundo sin explotación, sin clases sociales. El derecho ya no puede

ser positivista excluyente o incluyente, centrado en la coacción y en el imperio de la obediencia, la represión y el deber ser; lejos de posturas humanistas, de la ética, la antropología, los valores y la dignidad. El renacer de esta utopía sobre el derecho se ha fortalecido a últimas fechas, debido al malestar de la mayor parte de la humanidad, por el fracaso de la democracia liberal y del capitalismo. Hay una algarabía y griterío universal ante la desilusión por la social democracia postmoderna y el sistema capitalista internacional; ante su ineficacia para abordar la pobreza, la exclusión, la crisis ecológica, el deterioro del medio ambiente, la reducción del salario real, el aumento insultante de la riqueza de grupos monopólicos, el crecimiento del hambre y la miseria, etc. Hay un escándalo ontológico en los cinco continentes pues se ha agotado el modelo tradicional de derecho y democracia y la posibilidad de que otra sociedad es posible se ha vuelto a poner en escena. En esa vía ninguna utopía capitalista es viable; eso supone repensar el derecho y la democracia. La crítica a los distópicos de finales del siglo XX a inicios del nuevo milenio –desde Berlin a Bobbio, de Sartori a Habermas y de Rawls a Touraine es su fidelidad a la sociedad burguesa, a su déficit utópico para pensar una nueva sociedad en la vía de Bartolomé de las Casas, Antonio Gramsci, José Carlos Mariátegui, Ernest Bloch y otros. En ese sentido es necesario teorizar en torno a los principios democráticos y jurídicos de un modelo societal viable y pertinente. El agotamiento del liberalismo es a todas luces obvio. El propio Gramsci decía que el término liberal en Italia implicaba un adjetivo de corte internacionalista, pero que las cosas cambiaron cuando se fundó el Partido Liberal volviéndose conservador y retardatario. Bobbio nos dice en el texto anteriormente citado, que el comunismo y el fascismo han sido dos utopías reaccionarias en el siglo XX, tirándose acriticamente a los brazos del derecho positivista y de la idea postpositivista de democracia, mostrando un déficit hermenéutico y una incapacidad interpretacional y dialéctica. Ese oportunismo lo llevaría a convertirse en senador vitalicio al amparo de su amigo el presidente de Italia de 1978 a 1985 Sandro Pertini. El propio Sartori es incapaz de producir ideas nuevas en sus loas de las democracias occidentales y Touraine prescinde del rigor inferencial en su ensalzamiento de Europa. Pese a su fidelidad, sobre todo en el

caso de Bobbio a la metodología analítica, la fuerza argumental está ausente en sus enunciados anteriormente señalados. La aberrante idea de señalar, que no se conoce un sistema político mejor y que pese a lo inconveniente e indecoroso del modo de producción capitalista es, en toda la extensión de la palabra, lo único viable en el nuevo milenio. Si ellos se atreven a alzar su voz, pregonando su ideología, ¿por qué no podríamos señalar nuestra preferencia societal? Si ellos pertenecen a la tradición de Locke, Constant, Mill y Kelsen, nuestra herencia ideacional va de Las Casas a Bloch, de Marx a Gramsci. Ahora bien, estableciendo una correspondencia con los razonamientos anteriores podríamos decir desde América Latina lo siguiente: pese a los errores y deficiencias epistémicas, práxicas, transformacionales y sociohistóricas, la experiencia de la lucha de clases y de los intentos de cambio social, ha sido históricamente válidos, pues preferimos seguir intentando una modalidad societal distinta a los esquemas liberales, neoconservadores, republicanos y comunitaristas, pese a los tropiezos de los modelos y plataformas que han intentado la formación de una nueva sociedad. Preferimos a su vez vivir en el combate cotidiano por un proyecto personalista y humano, persiguiendo la utopía de un mundo mejor, que anclarnos a la razón instrumental y cosificada de la alienación eurocéntrica y estadounidense.

Es necesario decir que nuestro programa implica la reconstitución de la idea de lo jurídico y el impacto del derecho en la sociedad. A nivel planetario el derecho y la democracia liberal están sumamente desprestigiados. Difícilmente se puede restaurar su imagen ante siglos de impunidad y corrupción. Tendrá un impacto radical en la sociedad en la medida que incorpore la idea de ética y justicia tan despreciada por el positivismo, la escuela de la exégesis, la analítica jurídica anglosajona, el funcionalismo y los enfoques sistémicos. Se tiene que analogizar y dialectizar el derecho y la democracia, para que tenga una trascendencia significativa en la población mundial y esa tarea, está lejos de los científicismos aún no desligados de la idea de verticalidad y autoritarismo, partidarios del



modelo de derecho y democracia como control social, separado de una propuesta orientada a la resolución de los conflictos sociales y del progreso humano.

A nuestro juicio, la ciencia del derecho no se reduce al estudio del derecho positivo, es decir, única y exclusivamente al derecho puesto, producido por mecanismos de las instituciones jurídicas estatales. En esa vía, el objeto de la ciencia jurídica no se puede trivializar simplificándolo a los signos escriturales cristalizados en la ley, las normas, las prescripciones, decretos y reglamentos. “La ciencia del derecho misma es materia de consideración filosófica” (Mantilla, 1996.9), esta idea del jurista Benigno Mantilla Pineda muestra la articulación entre la ciencia del derecho y la filosofía y la necesidad de establecer nexos indisolubles entre ambos. El propio Francesco Carnelutti dice: “Ninguna rama de la ciencia vive sin respirar filosofía, pero esta necesidad, es sentida en el derecho, más que en cualquier otra ciencia, ya que en la medida que se avanza por el camino de la jurisprudencia, el problema de lo metajurídico revela más y más su importancia decisiva; el jurista se convence cada vez más de que, si no sabe, más que derecho, en realidad no conoce ni el mismo derecho” (Mantilla: 1996.IX).

De esta manera nos percatamos que la filosofía jurídica y la ciencia del derecho tienen muchas cosas en común. Es verdad que muchos operadores jurídicos sólo cristalizan jurisprudencia, pero si tales juristas pretenden ampliar su saber al interior de la ciencia del derecho, deberán recurrir a la filosofía jurídica, pero no en el sentido unívoco sino bajo una perspectiva trascendental y creativa. En ese sentido nos parece limitada la idea positivista planteada de que la ciencia jurídica sólo puede ser ciencia del derecho positivo ya que esa reflexión es, unilateral, excluyente y de marcada tendencia esencialista. A nuestro parecer, la ciencia del derecho, tiene por objeto la experiencia jurídica, democrática y política orientada a cristalizar la justicia y el bien común guiando de manera prudencial las relaciones sociales; cabe decir que no se trata de un acontecimiento aislado sino de un horizonte de vitalidad y trascendencia. En esa medida el quehacer jurídico es un proceso deconstructivo, constructivista y reconstructivista, de experiencias desarrolladas a lo largo y ancho de su existencia histórica al interior de una

diversidad específica de formaciones societales. Igual sucede con la idea de democracia, pues no se puede reducir a criterios reglamentarios y de orden jurídico. Implica una mayor complejidad de tipo económico, cultural, simbólico y filosófico.

Ahora bien, una vez más decimos: ¿cómo podríamos plantear un nexo entre democracia y derecho? ¿Es aún posible en el marco del modo capitalista de producción? Creemos que sí, aunque con ciertos cuidados, miramientos y atenciones.

En primer lugar, se hace necesario que las facultades del poder legislativo se amplíen. La constitución dispone que el depositario del poder legislativo sea el congreso general dividido en dos cámaras: una de diputados y otra de senadores. El poder legislativo es el encargado de redactar la estructura normativa de la sociedad. En ese sentido, es importante que se democratice. Para algunos el poder legislativo ya ha caducado. Tienen algo de razón. Sin embargo, ¿lo dejamos abandonado? ¿Es posible refuncionalizarlo? A nuestro juicio, aún es viable tal tarea. En ese horizonte: ¿qué significa la democratización del poder legislativo?

Hasta el momento presente, en ningún país del mundo se encuentran representados en la cámara de senadores y diputados los mejores ciudadanos, emergidos por partidos políticos que representen los intereses de la sociedad. En el caso del poder legislativo mexicano es uno de los más costosos del mundo. Es necesario que funcione de acuerdo con las características de un país pobre. No es posible la existencia de altísimos salarios, ya que es fuente de corrupción e impunidad. En relación a los senadores, una de sus funciones es erigirse en gran jurado para conocer los delitos oficiales de los funcionarios federales; en ese sentido se trata de que tales sujetos, deberán actuar conforme a principios y denunciar a los malos funcionarios federales independientemente del partido político que sean. La cámara de diputados, tiene por facultad vigilar el presupuesto de egresos de la federación revisando la cuenta pública, así como la vigilancia de

la auditoría superior. Eso implica vigilar el desempeño de sus funciones. Aquí, la cámara de diputados tiene una altísima responsabilidad, pues de ella depende el correcto desempeño del poder ejecutivo y del poder legislativo. Esta es una gran conquista de la democracia y el derecho. Si existe un correcto desenvolvimiento de esta actividad, se puede evitar en buena medida la descomposición de la sociedad. Eso no es una tarea gigantesca de gran alcance, pero por algo podemos empezar.

En relación al poder judicial, deberá sin duda alguna democratizarse; eso implica: que puede ser fiscalizado por una auditoría superior; que debe ser autónomo, que debe ser imparcial; que debe reducir sus sueldos y salarios, ya que en el caso mexicano es uno de los más caros, lujosos y ostentosos del mundo. En la actualidad no existe en ninguna democracia liberal un solo poder judicial libre, independiente y autónomo. Un poder judicial democrático debería establecer consultas con la sociedad, mejorando su imagen, sobre todo en el momento actual de altísima incertidumbre, caos y ambigüedad.

Sobre el poder ejecutivo se han derramado ríos de tinta. Actúa por encima de la sociedad, desprecia a la comunidad. No toma en cuenta al legislativo y al poder judicial. Es imprescindible reconstituir sus funciones si se pretende avanzar en el sendero de una sociedad alternativa. Deberá tomar en cuenta la construcción de normas y decretos emanados de la sociedad. Sólo así podría legitimarse y configurar políticas públicas en correspondencia con sus objetivos históricos. Los poderes ejecutivos del universo capitalista navegan en mares de despotismo y arbitrariedad.

Todo lo anterior nos lleva a acercarnos a la definición de derecho. Cada autor tiene la suya propia, concordante con su personal doctrina. Acaso nunca pierda actualidad la incisiva acotación de Kant: "Todavía buscan los juristas una definición de su concepto del derecho" (Del Vecchio: 1947.295). En lo que respecta a nosotros, hemos querido aproximarnos a alguna mínima caracterización. Se ha dicho que el

género próximo del derecho es la norma; se ha puesto de manifiesto su carácter teleológico, diferenciando los diversos tipos de reglas, y se han hecho ver los fines próximos y últimos de todo sistema jurídico. Combinando, entonces, todos los factores que se han considerado a lo largo de este trabajo, se dirá que el derecho es el conjunto de normas que tienen por objeto organizar las instituciones sociales y regir las relaciones humanas en orden al desarrollo humano, la justicia y la seguridad. Esto podrá parecer una verdad de perogrullo, pero en la mayor parte de América Latina ni hay seguridad ni justicia ni desarrollo humano. ¿Qué se puede hacer? Quizás la democratización del derecho podría auxiliarnos en la búsqueda de algo mejor. De no ser así, nos hundiríamos en un nihilismo y escepticismo en beneficio de los enemigos de un humanismo analógico, es decir, separado de los humanismos autoritarios de corte neomaquiavélico o de los humanismos subjetivistas del tipo del existencialismo.

Se ha puesto estas largas citas de Bobbio, Touraine y Sartori al inicio de este trabajo, con la idea de que nos sirvan de pretexto para reflexionar sobre una democracia y un derecho distinto. A su vez nos ha mostrado una forma característica de razonamiento unidimensional en una de las filosofías de mayor mercado en nuestro medio. Creemos que no ha sido un exceso nuestra pretensión, sino todo lo contrario, pues nos ha dado elementos para ubicar la dimensión ideológica, de los más altos exponentes de la doctrina liberalizante. ¿Cuál ha sido nuestro aprendizaje al respecto?

Por un lado, darnos cuenta que la necesidad de recuperar la idea de derecho implica una reconceptualización del mismo, pugnando por un cambio radical del poder legislativo, ejecutivo y judicial; por la participación de la sociedad en la construcción de las normas; por la incorporación de la sociedad civil en el nombramiento de los agentes sociales del parlamento y de los miembros del poder judicial; por la regulación de los medios de comunicación y la configuración de un derecho cosmopolita; por la reconstitución del poder ejecutivo y de un Estado democrático de derecho realmente emanado de la lucha ciudadana. Eso no

implica la llegada a una sociedad sin estado, sino la aproximación a una sociedad alternativa capaz de distribuir la riqueza de manera más justa hacia la población nacional y mundial. Eso no lo logró nunca la democracia liberal y su derecho en tres centurias de existencia. Tampoco la burocracia pseudosocialista oculta bajo un ropaje transformacional.

En otra arista, la urgencia de reconceptualizar la democracia nos lleva a una profunda crítica a la falacia de nueva sociedad presentada por la Unión Soviética y Europa oriental y a la caricatura de socialismo propuesta por la República Popular China en la era presente. El modelo societal de Marx (1970), Engels (1975), Lenin (1976), Gramsci (1970), Mariátegui (1980), Bloch (2004) y otros, deberá ser reincorporado a la coyuntura presente, pues el agotamiento de la democracia liberal y de las propuestas del conservadurismo se han agotado. Podemos volver a repensar sus ideas una vez que han estado enmascaradas por el pensamiento omnipotente de la unicidad; se puede volver a dialogar en torno a sus hipótesis y tesis. Es justo y pertinente replantear sus propuestas desde la óptica de una hermenéutica analógica ante la bancarrota del sistema capitalista a nivel planetario. En esa vía un derecho y una democracia separada del univocismo de los positivistas y del equivocismo de los postmodernos es viable. En esa línea podemos aproximarnos a una democracia y a un derecho de hechura humana, personalista y alternativa, recuperadora de las grandes utopías de la era decimonónica y de la pasada centuria. En el terreno educativo, esto adquiere una enorme importancia, pues permite juridizar y politizar la enseñanza y el aprendizaje. En una época de crisis climática, epidemiológica y económica es una tarea imprescindible e insustituible. La crítica de las ilusiones no significa la cancelación de las esperanzas. Eso es poco pero también es mucho. Somos hermeneutas analógicos pero también dialécticos y pretendidamente transformacionales.

## CONCLUSIÓN

Hemos desarrollado en este pequeño capítulo algunos comentarios en torno al derecho, la política y la democracia y su importancia en la cuestión educacional. Nos queda claro que deberá incorporarse en su seno la dimensión óptica, antropológica, ética, societal, económica, jurídica y política. En este camino nos ha ayudado la idea de filosofía política que ha propuesto Mauricio Beuchot (Beuchot: 2006). Su propuesta orientada a analogizar y hermeneutizar la política, la democracia, los derechos humanos y el derecho, tiene una enorme validez en la coyuntura presente, caracterizada por la caducidad de buena parte de los modelos neoconservadores (Fukuyama: 2008), republicanos (Pettit: 1999), comunitaristas (Etzioni: 2004), multiculturalistas (Kimlicka: 2001) y liberales (Rawls: 2006). En ese sentido, su proyecto nos alienta a creer en la justeza y veracidad de las propuestas democráticas y jurídicas de factura diferente al eurocentrismo y el norteamericanismo. La hermenéutica analógica puede ayudar al reencuentro con esa tradición y replantear las cosas en el momento actual, lleno de penumbra, ante el agotamiento de los esquemas políticos y jurídicos de estirpe absolutista y relativista. Sus tesis son un paradigma y una expectativa. Ahí radica la fortaleza y energía de su enseñanza. La hermenéutica dialéctica transformacional deriva de tal paradigma. En este caso pretende articular el fenómeno jurídico y político y su correlato, la democracia y la justicia en la construcción de una nueva educatibilidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Beuchot Mauricio** (2000): *Tratado de Hermenéutica Analógica*. UNAM. México.
- Beuchot Mauricio** (2006): *Filosofía Política*. Torres Asociados. México.
- Bloch Ernest.** (2004): *El principio Esperanza*. Obra completa. Editorial Trotta, Madrid.
- Bossetti Gian Carlo** (2001): *El País*. Madrid, España. Entrevista: Norberto Bobbio Filósofo político. 'Nazismo y comunismo fueron reaccionarios' 29/01/2001
- Conde Napoleón** (2008a.): *La hermenéutica dialéctica transformacional y la cuestión jurídica*. IPN Plaza y Valdés, México.
- Conde Napoleón** (2008b): *La hermenéutica dialéctica transformacional aplicada al turismo, el derecho y las ciencias sociales*. IPN/Plaza y Valdés, México.
- Del Vecchio Giorgio** (1947): *Filosofía del Derecho*. Bosch, Casa Editorial, Barcelona.
- Engels Federico** (1973): *Del socialismo utópico al socialismo científico. Obras escogidas*. Tomo 2. Ediciones en lenguas extranjeras, Moscú.
- Etzioni Amitai** (2004): *From empire to community*. Palgrave Macmillan. New York.
- Fukuyama Francis** (2008): *El fin del hombre: consecuencias de la revolución biotecnológica*. Zeta Bolsillo. Madrid.
- González Uribe Héctor** (2001): *Manual de filosofía social y ciencias sociales*. Instituto de Investigaciones jurídicas. UNAM. México, D. F.
- Gramsci Antonio** (1970): *El materialismo Histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Editorial Pasado y Presente. Córdoba, Argentina.
- Kimlicka Will** (2001): *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Lenin Vladimir** (1975): "El estado y la revolución". En *Obras escogidas* tomo 3. Ediciones en lenguas extranjeras. Moscú.
- Mantilla B.** (1996): *La Filosofía del Derecho*. Editorial Temis, Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- Mariátegui J.C.** (1980): "Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana". *Obras completas*, vol. 2. Ediciones Amauta. Lima.

**Marx Carlos** (1970): *El Capital*. FCE. México.

**Rawls John** (2006): *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*. Paidós Ibérica.

**Sartori Giovanni** (2007): Entrevista realizada por el periódico español *El Mundo*, el 13 de octubre de 2007, Madrid.

**Touraine Alain** (2000): "La crisis de la modernidad" Fondo de Cultura Económica. México, D. F.



## **CAPÍTULO XIII**

### **LA IMPORTANCIA DE LA CORDIALIDAD Y EL PERSONALISMO EN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD**

#### **INTRODUCCIÓN**

El trabajo que se propone hacer, tiene por objeto resaltar la importancia de un conjunto de elementos ausentes en buena parte de las propuestas educacionales en la actualidad. Trata de la pertinencia de la aretología, el personalismo, la cordialidad, la novelisticidad, la participación social, la pauperonomía y el eudemonismo. A simple vista podría parecer banal abordar tal temática; no es así. A lo largo y ancho de esta tesis doctoral se ha apostado por un modelo educativo humanista, crítico, ontológico y trascendente. Es un debate aún no concluido. En ese sentido, abordarlo seriamente es una tarea fundamental. Las pedagogías univocistas lo soslayan abiertamente o no lo reflexionan de manera objetiva. Se refugian en esquemas sistémicos, competenciales y constructivos ignorando los siete criterios aquí abordados. Las pedagogías equivocistas llenas de relativismo se ahogan en el subjetivismo renegando de las virtudes, el compromiso y la inserción hacia el cambio social. La discusión continúa y continuará. Aun no hay consenso sobre la educación que nos conviene y atañe. En el momento actual se debate sobre la viabilidad o inviabilidad del Acuerdo de Bolonia, la Alianza para la Calidad Educativa, la validez o invalidez de la prueba PISA, la especificidad de ENLACE, el alcance del modelo competencial, las recomendaciones de la UNESCO, la OCDE y la Secretaría de Educación Pública, las declaraciones del rector de la UNAM y la directora general del IPN sobre la validez de los paradigmas enseñantes, la intervención del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación sobre la otorgación de plazas laborales en el sector educativo, etc. Después de tanta complejidad y declaraciones expresamos nuestra propuesta.

## DESARROLLO

La idea de educación que tengamos, deriva de la imagen de hombre que tengamos. Esto quiere decir que una filosofía educacional es producto de una antropología filosófica, de una económica, una política y una sociológica. Es decir, está relacionada al interior de una dimensión dialéctica y analógica (Conde: 2005, 2008, 2009). La sociedad actual en general y la mexicana en particular, se debate por reflexionar en torno a la propuesta educacional de mayor pertinencia y viabilidad. Hacia allá se dirigen nuestros propósitos como educadores.

¿Cuáles serían los criterios para una educación de calidad en nuestro entorno? Es importante señalar que nuestra idea de calidad es de contenido óntico y hermenéutico, distante de esquema de la excelencia administrativa propuesto por los criterios empresariales y administrativistas de la educación actual. Esa tradición emerge de la propuesta aristotélica (Aristóteles: 1995), marxista (Marx. Engels: 1975), beuchotista (Beuchot: 1995, 1996, 1997, 1998) y arriarariana (Arriarán: 2000, 2001).

1. Una perspectiva aretológica. Una educación de calidad debe encarnar los valores en virtudes. Eso supone establecer una teoría sobre la calidad y las condiciones concretas en las que se forma el maestro y el alumno. Toda pedagogía ha de encarnarse en una aretología. Esto implica tres pasos concretos: el valor, que es la dimensión real de la dimensión de la moral y que nos lleva a visualizar una política pertinente de dilucidación y especificidad de las cualidades humanas. Esto nos permitirá distinguir lo específicamente humano como la solidaridad, la reciprocidad, la ayuda mutua, la cooperación, la apertura y la mostración de propuestas distantes de lo humano como es el caso del egoísmo, la ingratitud, el rencor, el odio, etcétera. El deber en tanto respuesta concreta a ese dispositivo valoral. Eso implica una deontología analógica y dialéctica lejana del deber abstracto y del deber impuesto desde el poder y la arrogancia. Finalmente, se ubica la concreción de la virtud. En ese

sentido es importante precisar las características de la madurez caracterológica para ser maestro. Las virtudes son disposiciones o hábitos para cristalizar un conjunto de lineamientos al interior de una práctica determinada. Educar es formar en ciertas virtudes. Se trata de articular el acto nomotético basado en leyes y principios y el actuar emocional basado únicamente en la intuición, conjuntando elementos racionales e intuitivos. La virtud es dialéctica e icónica ya que actúa según la prudencia. Por otro lado, tiene un componente práctico a través de la instrumentación de sus acciones. La virtud articula el decir y el mostrar, la metáfora y la metonimia, lo objetivo y lo subjetivo. La pedagogía de las virtudes es una necesidad en la educación mexicana. La temática de las virtudes ha sido escasamente tratada en la pedagogía mexicana o si se ha abordado ha prescindido de un enfoque social, político e histórico. La necesidad de tipificar a los actores principales a nivel institucional en el medio educativo desde funcionarios, maestros y líderes sindicales y analizar su presencia o ausencia de elementos virtuosos es una labor impostergable. Por otro lado, el ambiente delincuencial observable en la sociedad actual invita a tocar tales tópicos. En esa vía es necesaria una terapéutica dialéctica de la virtud. El enfoque univocista lo aborda como una entelequia ubicada en la santidad o de difícil concreción en la praxis (Ballesteros: 2000). La perspectiva relativista lo esquivo vinculándolo a la emergencia, la antiolemnidad y el debilidad (Vattimo: 1985).

2. Una dimensión pauperonómica. Las políticas educativas de la OCDE están diseñadas al margen del servicio al pobre. La respuesta de una pedagogía dialéctica consiste en la adopción de una lógica pauperonómica. Sobre todo si nos damos cuenta que noventa millones de mexicanos, quinientos millones de los pobladores de América Latina y el Caribe y la mayor parte de los ciudadanos del mundo sufren esa condición. En ese sentido ser educado es responder ante el explotado, el oprimido, el pobre, es decir, las clases trabajadoras. Esta postura ha sido mal entendida. Se trata de investigar y explorar las causas objetivas y subjetivas de la pobreza a nivel mundial,

interpretando su génesis, desarrollo y teleología, así como el papel de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en este contexto. No es un populismo absolutista y relativista. Es una lógica orientada hacia una teoría y praxis de acercamiento a las víctimas. Es una crítica a la reducción de la educación a los instrumentos económicos y al servicio de la empresa y el mercado. Es una apuesta por la esperanza y un rechazo al funcionalismo basado en el cálculo. El amor al explotado como punto de partida y fundamento educacional implica la solidaridad con los obreros, campesinos, indígenas y masas marginadas del campo y la ciudad. En ese sentido el papel de la educación pública, es decir, que quede claro no estatal, es acercarse hacia esa postura, lejos de la escuela privada que se articula a la obediencia y servilismo ante las clases explotadoras. La construcción educacional desde el rostro del otro es una condición insustituible de la nueva educación en el milenio que inicia. A quinientos años del fracaso del capitalismo no es posible reflexionar sobre una pedagogía alternativa ignorando la insultante situación del ser humano en el planeta. Rehusar esta temática conduciría a una axiología reduccionista y a una antropología con minúscula. De ahí nuestro deslinde con las pedagogías sistémicas y constructivistas de factura objetivista y las posmodernas de hechura metafórica. Su lejanía de la lucha de clases no se sostiene ni epistémica ni ontológicamente.

3. Un horizonte personalista. Ser personalista en educación implica tomar como centro de la enseñanza y del aprendizaje a la persona como un fin en sí. Cultivando la experiencia comunitaria en el salón de clase y en la vida entera. Una educación orientada en el personalismo ubica a la persona tendiendo hacia la exteriorización, es decir, tendiente a una praxis social ansiosa de conocer la experiencia empírica, la participación en eventos sociales y el conocimiento; hacia la interiorización en tanto deseo de conocerse así mismo y a la trascendencia. Se trata de vivir en libre compromiso con los acontecimientos que dimanan del ser personal. Es un pensamiento teórico abierto a la praxis. La política educativa del estado mexicano ha sido

abiertamente impersonalista. Jamás ha estado al servicio de la persona y de la personalización. El maestro se vuelve persona mediante una realidad intencional, relacional y participativa, cristalizada mediante el diálogo y la práctica concreta. El crecimiento personal se desarrolla en un aula donde predomina el nosotros comunitario. La pedagogía cognitiva, constructivista y sistémica practica una cultura opuesta al pedimento y a lo dativo. El acto de pedir se relaciona con la lógica de la ayuda. Tiene que ver con la razón del don: dar y pedir, solicitar y devolver, facilitar y demandar, procurar y requerir, proveer y reivindicar en tanto instancias integradoras del personalismo. El impersonalismo se opone a ofrecer y pedir favores, a lanzar y aceptar la mano, niega la menesterosidad del educando realizando lo sobrante del educador para proponer una ceguera soberbia ante la oferta y demanda y la producción, distribución y consumo del favor. La lógica de negar la mano es contraria a la razón elpídica ya que se opone a la cooperación y la esperanza sugiriendo el individualismo y la arrogancia, niega la articulación entre lo ontológico y lo teleológico y el nexa analógico entre la autonomía y la heteronomía. La cultura de oponerse a echar la mano se opone a la razón pística, es decir, a una fe racional cuestionadora del sinsentido y de la acumulación del capital, también es contraria a la razón fílica, ya que excluye la amistad, el afecto y el buen trato entre educandos y educadores; finalmente la cultura personalista es partidaria de una racionalidad amable y utópica. ¿Cuál es nuestra crítica a la cultura negadora de pedir y ofrecer favores:

- a) Se opone a la benevolencia. Somos partidarios de una razón benévola. Si se prescinde de la clemencia, la caridad y la compasión desaparece lo específicamente humano. La lógica benévola se vincula a la piedad y a la humildad, valores ausentes en la educación positivista. Se trata de resemantizar esta batería conceptual, manoseada por algunos comerciantes de lo sagrado y aplicarla a la coyuntura presente. Ante la malignidad del colonialismo, el capitalismo y el neoliberalismo se hace necesaria una pedagogía que refuncionalice el entramado categorial de

los saberes históricamente contruidos. Integrar una nueva epistemología donde se pueda reconstituir términos imprescindibles del corte de: inocencia, humildad, compasión, etc. El crecimiento de la educación posmoderna del posdeber (Lipovetsky: 2006) lo amerita.

- b) Se opone a una cultura dialógica. Reafirma el monólogo, el narcisismo y la endogamia.
- c) Se opone a la frónesis. Pedir un favor es humano. Entendiendo por favor la posibilidad de cristalizar un pedimento de manera analógica, en aras de sugerir una donación icónica y prudencial entre seres pensantes y racionales. Dar un favor es a su vez un acto humanista. Negarse es priorizar la violencia y el desprecio, en una sociedad necesitada de hegemonizar la compasión por encima de la muerte.
- d) Se opone a las virtudes. Es decir, fomenta la ceguera axiológica, atiza el individualismo, promueve el narcisismo, provoca el cinismo e invita al endurecimiento afectivo.

He analizado estos comentarios en torno al “favor” debido a que es una temática muy en boga a partir de la publicación del segundo tomo de la novela de Javier Marías: *Tu rostro mañana* (Marías: 2009). Un personaje del libro se opone a la asignación de favores. En esa vía abordamos una especie de hermenéutica educacional de dar y ofrecer favores. Nuestra respuesta se orienta a dar y recibir favores siempre y cuando se ubique la perspectiva clasista, el contenido ideológico, el horizonte interpretacional y la dimensión analógica, dialéctica y transformacional de ese proceso. La lógica de pedir y dar favores, de echarnos mutuamente la mano puede ser pertinente en un marco de comprensión y frónesis. En fin, el personalismo desde nuestra óptica implica sustentar la acción educacional en la importancia de la persona, distanciándose del individualismo y egocentrismo, entendiendo la estructura clasista de la sociedad y ofreciendo alternativas a la explotación del hombre por el hombre. Esto nos lleva a separarnos de un personalismo unívoco, que sólo se ampara en la idea de persona en abstracto y del personalismo equívoco, que la ubica desde una

dimensión alegórica. La posibilidad de un personalismo dialéctico orientado hacia el cambio social, es determinante para entender la parálisis y la crisis de nuestra epocalidad.

4. Orientada a la felicidad. Una educación de verdad debe estar orientada a la felicidad. Se orienta a rescatar las pequeñas cosas y los momentos ínfimos. La felicidad no se define, se vive. No se dice, se muestra. Es una tarjeta de presentación, el salvoconducto para la redención, el permiso para la digresión y el recuento. Lo importante no es lo dicho sino la tempestad de sugerencias transmitidas, el alud de esbozos señalados y el conjunto de planteamientos trazados. La felicidad es la posibilidad de mostrar la validez de la educación al margen del diafragma de los jueces, de los dimes y diretes de los iluminados y de la diáspora de los elegidos. La felicidad no está dada, es emergente, es un imposible necesario, tiene que ver con la mismidad de la vida, es la realización de la pretensión, es ensimismarse para saber a qué atenerse (Marías: 1989). Una educación opuesta a la felicidad se agenda en el rencor, la antipatía y el encono cuya conclusión es el aborrecimiento de todos contra todos. La felicidad tiene que ver con la actitud del profesor en el salón de clase y fuera de él. Está dirigida hacia una convivencia donde se privilegie la tranquilidad y la placidez. Está vinculada con el papel de la ironía y la risa, la no cerrazón del profesor y el diálogo y la conversación a toda plenitud. Es fácil decirlo, pero sumamente complejo llevarlo a la práctica. En esa vía nos oponemos al discurso absolutista de la felicidad que lo vincula con el éxito fácil (Hill: 1970) o en épocas más recientes al interior de una vida placentera e inmediateista (Punset: 2006). Tratamos de ubicarla en un contexto de clase y en función de una perspectiva filosófica.

5. Dirigida a la cordialidad. La educación a la que aspiramos además de dirigirse a la formación de inteligencias, promueve una razón afable y cálida. Es claro que las pedagogías unívocas se alejan por su arrogancia de la amabilidad. Por otro lado, las pedagogías equivocistas, con su desfachatez promueven la

insolencia y la impudicia. Lo contrario de una educación fría y desafectiva es el campo de la cordialidad plétórica de sencillez, espontaneidad y sinceridad, lejana de la culpa y orientada a ayudar a fortalecer el espíritu. La sociedad actual llena de decaimiento y quebranto, orilla al pesimismo y la desconfianza. En ese sentido, la razón cálida promoverá una avenencia orientada a la confianza, la amistad y el compañerismo. Esto implica alejarse de la fría enseñanza cartesiana, positivista, constructivista y competencial. El discurso cálido tiene voluntad intencional y finalista. Está lleno de utopía e invita a la ternura y la inocencia. Promueve una escuela orientada a dividirse en tres espacios: un territorio público donde es posible el intercambio de mundos. Por desgracia, el espíritu de la escuela privada ha invadido a la escuela pública, pues se carece de un lugar de encuentro, proliferando las tiendas empresariales y la shoppingcenterización de los espacios colectivos. La lucha por recuperar la plaza pública es una tarea impostergable de la educación en el tiempo presente. (¿Dónde hay una auténtica plaza pública en nuestros centros educativos?) En un segundo momento es necesario un espacio para leer, escuchar y ver el conocimiento. Una especie de biblioteca, hemeroteca y auditeca de gran espectro. Es una lástima que buena parte de las instituciones del país carezcan de una biblioteca actualizada, de una hemeroteca adecuada, de una galería donde se exponga lo visual y de una auditeca donde se aproxime a la sonoridad artística. (¿Dónde existe en nuestro medio tal centro?) Finalmente se ubica el espacio para la meditación, un lugar para la reflexión, un territorio para el diálogo, la deliberación y la cavilación. (Por todos lados proliferan franquicias imperiales.) Como se ve, es necesario el desarrollo de la razón cordial y benévola, lejos de la negación del favor y del echarse analógicamente la mano.

6. Participación societal. Se debe educar a los maestros y alumnos en la articulación con lo social, negándonos a aceptar la idea burguesa de que la escuela está reñida con la participación societal. La experiencia de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación desde 1979 a la



fecha demuestra que educar es también aprender a luchar, participar en actos masivos, solidarizarse con los excluidos. Los medios de comunicación en especial, la televisión, la prensa y la radio han estigmatizado las marchas y manifestaciones pretendiendo hacer creer a la ciudadanía, que los maestros nos trabajan y sólo crean conflictos. Formarse, tal como lo decía Hegel, es tener un acceso hacia la generalidad (Hegel: 1991). El educando distingue lo universal y lo particular, las formas y el contenido, el fenómeno y la esencia en la medida que contempla la vida, en su inserción y transformación de la realidad circundante. Educar no es sólo interpretar los libros, estudiar en la biblioteca y practicar en el laboratorio. Es una praxis integral que se genera entendiendo la dinámica societal.

7. Propuesta centrada en la novelicidad. La perspectiva de la novelisticidad ha estado ausente en las políticas educacionales del Estado. Es una manera de reducir la vulnerabilidad humana. La razón novelística es una razón interrogativa que lanza preguntas sin respuesta sobre las grandes aporías y enigmas que en el límite se producen. La cita del habitante de la racionalidad novelesca se orienta hacia una vocación centrada en la fábula y la ficción. Posibilidad de fabulizar y ficcionalizar tu mundo, ante la carencia de salidas a corto plazo. Viabilidad de alimentar la imaginación, acercamiento a la narratividad desde un horizonte icónico. Afán de escuchar lo contado y mostrar tu cuento. Capacidad de habla y de atención al otro, posibilidad de concretar no sólo el afecto y la victoria sino la derrota y la desdicha. La aptitud novelesca capacita para buscar lo extraordinario en lo cotidiano, lo insólito en lo ordinario, explorar la revelación y el misterio. No la enseñanza metonímica de la novela sino el espíritu novelesco. No la novela como chisme y pretensión comercial, sino forma de conocimiento distinta al reino del concepto y de la metodología impuesta. La novela como un hacerse a sí mismo y la posibilidad de mostrar tus antagonismos y afinidades al margen de la frase perfecta. La novelicidad como sabiduría. Es obvia la falta de una cultura novelística en nuestro entorno. El modelo competencial anula la apertura hacia el relato, la autobiografía, el

diario, la introspección cotidiana, el recuento y la ficción. Una educación diferente deberá revalorizar el sentido novelesco. Alimentará las ilusiones y la esperanza de nuestra escuela.

Estos serían a nuestro juicio, siete criterios para arribar a una educación de calidad. A lo largo y ancho de la tesis doctoral hemos abordado otros aspectos en relación a este tópico.

## **CONCLUSIÓN**

Las políticas educativas del Estado mexicano han excluido en su agenda la perspectiva aretológica, pauperonómica, personalista, eudaimonista, cordial, societal y novelística. Ha imitado los esquemas de la OCDE, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional promoviendo el esquema competencial y una pedagogía triunfalista y cuantitativa. Desde nuestra perspectiva hermenéutica, basada en el saber de la hermenéutica barroca de Samuel Arriarán y la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot, aspiramos a una educación de talante y factura ontológica, humanista y trascendental. Hasta aquí nuestros comentarios a este capítulo de nuestra tesis doctoral.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles** (1995): *Ética Nicomáquea y Ética Eufemia*. Gredos, Madrid.
- Arriarán S.** (2000): "La hermenéutica analógica frente al multiculturalismo posmoderno". *Páginas de Filosofía*, Neuquén, Argentina, Universidad Nacional del Comahue, año VII, núm. 9.
- Arriarán S. y M. Beuchot** (1999): *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. Ítaca, México.
- Arriarán S. y M. Beuchot** (1999): *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*. UPN, México.
- Arriarán S. y E. Hernández** (coords.) (2001): *Hermenéutica analógica barroca y educación*. UPN, México.
- Ballesteros J.** (2000): *Posmodernidad: decadencia o resistencia*. Tecnos, Madrid.
- Beuchot M.** (1995): *Filosofía y derechos humanos*. Siglo XXI, México.
- Beuchot M.** (1996): *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*. UIC- M.A. Porrúa, México.
- Beuchot M.** (1997): "Interculturalidad". En A. Ortiz-Osés y P. Lanceros (dirs.): *Diccionario de hermenéutica*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Beuchot, M.** (1998): *Aristóteles y la escolástica en Freud a través de Brentano*. Espíritu, Barcelona.
- Conde N.** (2005): *Hermenéutica analógica y formación docente*. Torres editores, México.
- Conde N.** (2008): *La hermenéutica dialéctica transformacional y la cuestión jurídica*. IPN, México.
- Conde N.** (2009): *Ensayos jurídicos*. IPN, México.
- Hegel F.** (1991): *Escritos pedagógicos*. FCE, México.
- Hill N.** (1970): *Piense y hágase rico*. Diana, México.
- Lipovetsky G.** (2006): *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama, Madrid.
- Marías Julián** (1989): *La felicidad humana*. Alianza, Madrid.

**Marías J.** (2009): *Tu rostro mañana. Baile y sueño*. Anagrama, Madrid.

**Marx C. y Engels F.** (1975): *La ideología alemana*. Pueblos Unidos, Montevideo.

**Punset E.** (2006): *El viaje a la felicidad*. Destino, Madrid.

**Vattimo G.** (1985): *Introduzione a Nietzsche*. Laterza, Roma-Bari.

## CAPÍTULO XIV

### PARA UNA HERMENÉUTICA JURÍDICA Y EDUCATIVA DE FACTURA ONTOLÓGICA EN LA EPOCALIDAD PRESENTE

#### INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda la posibilidad de configurar una hermenéutica educacional de factura ontológica desde la perspectiva gadameriana. En la propia obra *Verdad y método* (Gadamer, 1988.1992) existe un conjunto de lineamientos que pueden servir de guía para emprender esa tarea, orientada a diseñar el cuerpo real, esquivando las posturas positivistas de hechura objetivista (Kelsen, 1980) y las tendencias relativistas típicas del subjetivismo jurídico (Kennedy, 2004). Desde hace algunos años hemos encaminado nuestro pensamiento para la configuración de una hermenéutica crítica (Conde, 1986, 2000, 2006, 2008a,b, 2009a,b) tomando como base, no sólo las ideas de Gadamer, sino de otros hermeneutas y pensadores relevantes como es el caso de Aristóteles (1995), Jorge Federico Guillermo Hegel (1976), Carlos Marx (1970, 1975), Federico Nietzsche (2007), Martín Heidegger (1987.2000), Mauricio Beuchot (2004, 2006) y otros. En el caso de este trabajo, pretendemos estudiar la posibilidad de configurar una hermenéutica a partir del pensamiento de Gadamer, para ello, plantearemos un pequeño horizonte temático y dialogaremos aportando elementos significativos para su abordaje y tratamiento.

#### DESARROLLO

Nuestro interés está centrado en hermenéutica educacional y de la justicia en tanto estudio de la educación y del derecho desde una perspectiva

interpretacional. La educación se encuentra vinculada con la justicia. No hay educación sin justicia. No hay educación sin derecho. El derecho ha sido abordado únicamente como dispositivo coactivo y racional (Raz, 2001), horizonte sistémico (Luhmann, 2002.2007) o dimensión epistemológica (Betti, 2006). Es el caso del positivismo, la teoría de sistemas o la hermenéutica de Emilio Betti. La posibilidad de enlazar a Gadamer al interior de una hermenéutica educacional y de la justicia nos parece alentadora. Ya se ha realizado bajo diversas modalidades (Osuna, 1992) en nuestra lengua. De aplicar su pensamiento a la educación y el derecho, nos permitirá mayor apertura. Si bien es cierto que Gadamer no era jurista y que abordó de manera especial la estética, eso no significa la imposibilidad de configurar un nexo entre su filosofía y la juridicidad. El propio Gadamer ha señalado la proximidad entre la hermenéutica espiritual-científica y la jurídica, pues para el positivismo existe una disociación entre la ciencia del derecho y los saberes humanistas (Kelsen, 1980). Nuestro hermeneuta señala: “Y si esto es así, entonces la distancia entre la hermenéutica espiritual-científica y la hermenéutica jurídica no es tan grande como se suele suponer. En general se tiende a suponer que sólo la conciencia histórica, convierte a la comprensión en método de una ciencia objetiva, y que la hermenéutica alcanza su verdadera determinación solo cuando llega a desarrollarse como teoría general de la comprensión y la interpretación de los textos. La hermenéutica jurídica no tendría que ver con este nexo, pues no intenta comprender textos dados sino que es un simple medio auxiliar de la praxis jurídica encaminado a subsanar ciertas deficiencias y casos excepcionales en el sistema de la dogmática jurídica. En consecuencia, no tendría la menor relación con la tarea de comprender la tradición, que es lo que caracteriza a la hermenéutica espiritual-científica” (Gadamer, 1988.396). De esta manera, se observa que ambas hermenéuticas están articuladas a la tradición, a la conciencia de la determinación histórica y a la comprensión e interpretación. A la tradición en tanto apertura al *lógos* que nos ha conformado, a la determinación de la conciencia histórica, bajo la necesidad de tener conciencia de la historicidad; por lo que toda conciencia hermenéutica tendrá que ser histórica, dada su apertura a la experiencia, a la comprensión, dado que el derecho supone una mediación entre el pasado y el presente, entre el intérprete y lo interpretado y en la interpretación en la búsqueda de la juridicidad misma, la

constelación de sentido que implica la decisión judicial y la producción legislativa. En nuestro caso, nuestra hermenéutica jurídica no es un banal instrumento de la praxis jurídica, sino un ingrediente vertebral no sólo de su entendimiento, sino de su transformación. En esa vereda, el autor de *Verdad y método* nos ofrece pistas y señales. ¿Por qué es necesaria una hermenéutica jurídica que utilice el pensamiento de Gadamer en la época presente? Aportaría frescura y vitalidad en un momento incierto de tendencias metonimicistas, bajo la forma de positivismo incluyente (Waluchow, 1998) y el positivismo excluyente (Raz, 2001), y en las posturas metaforizantes (Calvo, 1996.2002), para ofrecer desde la hermenéutica nuevas interpretaciones bajo un campo diferente. En el caso de la sociología jurídica, se ha asistido en más de una centuria a producir criterios fisicalistas y cientificistas (Comte, 2006), organicistas y biologicistas (Spencer, 1993), funcionalistas (Durkheim, 1985) y estructural-funcionalistas (Parsons, 1966), matemáticos (Geiger, 1983), de apología al poder legislativo (Bobbio, 1993) o el encomio a los jueces (Ehrlich, 1967); todos ellos al margen del espíritu hermeneutizante, pues no han tomado suficientemente en cuenta la cuestión de la comprensión, el sentido y la experiencia. Volviendo a la cita mencionada de Gadamer, es obvio que existe una relación entre hermenéutica teológica y hermenéutica jurídica, ya que ambas se vinculan a la teoría de la comprensión; igual se da en el caso de la hermenéutica económica, política o social. La comprensión *vorurteile* es una experiencia de sentido mediada de manera lingual, es un acontecer histórico. En esa vía, la hermenéutica jurídica es una condición de posibilidad de una investigación ontológica, que intenta entender los textos mediante la comprensión, y no bajo la perspectiva del yo encapsulado en la conciencia, o en la articulación kantiana sujeto-objeto. Por otro lado, no es un simple medio auxiliar de la praxis jurídica, pues no es una técnica o instrumento y se vincula a la tradición y a la conciencia de la determinación histórica. Es obvio que existen diferencias entre la hermenéutica jurídica y teológica: la primera remite a la comprensión de la configuración del hecho y fenómeno jurídico; la segunda a la dimensión sagrada y divina, mientras lo que los une es la comprensión de lo textual; lo mismo se observa, en la hermenéutica económica o política. Aquí el

texto no es sólo lo escritural, es decir, lo relativo a leyes, decretos, principios, normas, códigos, tesis jurisprudenciales y constituciones, sino también, la acción significativa, manifestada en la conducta de los jueces, los hechos sociales, la peculiaridad de los legisladores y la política pública. La hermenéutica jurídica y educacional trata de la comprensión, es decir, lo referente a la exploración del sentido en el texto y, para esto, Gadamer recurre a Hegel y Heidegger. Del primero retoma algunos elementos de su dialéctica vinculada a la negatividad y a la medicación, específicamente el nexo entre el espíritu objetivo y el espíritu subjetivo, y cuestionando su apego al saber absoluto. De Heidegger toma el camino ontológico, su crítica al dualismo sujeto-objeto y su apertura ante la finitud. Ambos autores son los más citados en su obra. Para la hermenéutica jurídica que nos concierne, la comprensión gadameriana es de gran importancia, pues la ubica en el lenguaje, se presenta como interpretación y se sitúa en la apertura propia de la pregunta originaria. Las teorías jurídicas univocistas, como es el caso del positivismo (Bentham, 1979) y del realismo (Ross, 1963) han ignorado el papel de la comprensión en el derecho; su concepción mecanicista e instrumental los ha conducido a una línea racionalista y normativista. Igual sucede con las hermenéuticas educativas unívocas, pues privilegian lo conductual por encima de lo formativo; o en las hermenéuticas relativistas que excluyen por completo lo ontológico y la ética. Por fortuna, la filosofía de Gadamer es ontológica y le otorga un importante lugar al ser humano y su papel en la historia.

Hay una articulación entre el jurista y el historiador. Gadamer dice: “El jurista tiene que pensar también en términos históricos; sólo que la comprensión histórica no sería en su caso más que un medio. A la inversa al historiador no le interesaría para nada la tarea jurídica dogmática como tal. Como historiador trabaja en una continuada confrontación con la objetividad histórica a la que intenta ganar su valor posicional en la historia, mientras que el jurista intenta reconducir esta comprensión hacia su adaptación al presente jurídico. La descripción de Betti lleva mas o menos este camino” (Gadamer, 1988.398). Lo anteriormente mencionado muestra el nexo existente entre el historiador y el jurista. Es necesario señalar que Gadamer revaloriza el papel del jurista lejos o relativamente distante de lo dogmático y de un historiador



supuestamente lejos del marco normativo. Desde mi perspectiva, ambos se vinculan a la comprensión histórica y no sólo como medio en el caso del jurista, sino de manera integral. Gadamer en un momento preciso de *Verdad y método* así lo concibe: “En esto me parece que la situación hermenéutica es la misma para el historiador que para el jurista: frente a un texto todos nos encontramos en una determinada expectativa de sentido inmediato. No hay acceso inmediato al objeto histórico, capaz de proporcionarnos objetivamente su valor posicional. El historiador tiene que realizar la misma reflexión que debe guiar al jurista” (Gadamer, 1988.399). Más adelante dice: “En esta medida el contenido fáctico de lo que comprende uno y otro, cada uno a su modo viene a ser el mismo. La descripción que dábamos antes del comportamiento del historiador es insuficiente. Sólo hay conocimiento histórico cuando el pasado es entendido en su continuidad con el presente, y esto es lo que realiza el jurista en su labor práctico-normativa cuando intenta realizar la pervivencia del derecho como un continuum y salvaguardar la tradición de la idea jurídica” (Gadamer, 1988.399), es decir, plantea un lazo entre la hermenéutica jurídica, teológica y filológica. “En la medida en que el verdadero objeto de la comprensión histórica no son eventos sino sus significados, esta comprensión no se describe correctamente cuando se habla de un objeto en sí y de un acercamiento del sujeto a él. En toda comprensión histórica está implicado que la tradición que nos llega habla siempre al presente y tiene que ser comprendida en esta mediación, más aún, como esta mediación. El caso de la hermenéutica jurídica no es por lo tanto un caso especial, sino que esta capacitado para devolver a la hermenéutica histórica todo el alcance de sus problemas y reproducir así la vieja unidad del problema hermenéutico en la que vienen a encontrarse el jurista, el teólogo y el filólogo” (Gadamer, 1988.401). De esta forma vemos la similitud de intereses no sólo entre el jurista, el teólogo y el filólogo, sino el historiador mismo, a saber: la comprensión de un texto para ubicarlo en su contexto y recontextualizarlo. Está claro que en cada caso existe una especificidad distinta: la tarea de la interpretación consiste en concretar la ley en cada caso, esto es, en su aplicación. La complementación productiva del derecho que tiene lugar en ella está, desde luego, reservada al juez, pero éste a su vez está sujeto a la ley, exactamente igual que cualquier otro miembro de la comunidad jurídica. “En la idea de un ordenamiento jurídico está contenido el que la sentencia del juez no obedezca a arbitrariedades imprevisibles sino a una ponderación justa del conjunto. Todo el que haya

profundizado en toda la concreción de la situación estará en condiciones de realizar esta ponderación. En esto consiste precisamente, la seguridad jurídica de un estado de derecho; uno puede tener idea de a que atenerse. Cualquier abogado y consejero está en principio capacitado para aconsejar correctamente, esto es, para predecir correctamente la decisión del juez sobre la base de las leyes vigentes. Claro que esta tarea de la concreción no consiste únicamente en un conocimiento de los artículos correspondientes. Hay que conocer también la judicatura y todos los momentos que la determinan si se quiere juzgar jurídicamente un caso determinado. Sin embargo, la única pertenencia a la ley que aquí reexige es que el ordenamiento jurídico sea reconocido como válido para todos y que en consecuencia no existan excepciones respecto a él. Por eso siempre es posible por principio concebir el ordenamiento jurídico vigente como tal, lo cual significa poder elaborar dogmáticamente cualquier complementación jurídica realizada. Entre la hermenéutica jurídica y la dogmática jurídica existe así una relación esencial en la que la hermenéutica detenta una posición predominante. Pues no es sostenible la idea de una dogmática jurídica total bajo la que pudiera fallarse cualquier sentencia por mera subsunción” (Gadamer, 1988.402). De esta forma se ve la hegemonía de la hermenéutica jurídica sobre la dogmática jurídica. Al respecto Gadamer dice: “El modelo de la hermenéutica jurídica se ha mostrado, pues, efectivamente fecundo. Cuando el juez se sabe legitimado para realizar la complementación del derecho dentro la función judicial y frente el sentido original de un texto legal, lo que hace es lo que de todos modos tiene lugar en cualquier forma de comprensión. La vieja unidad de las disciplinas hermenéuticas recupera su derecho si se reconoce la conciencia de la historia efectual en toda tarea hermenéutica, tanto en la del filólogo como en la del historiador”. (Gadamer, 1988.414).

Desde Gadamer decimos que una hermenéutica jurídica con mayúscula deberá ser ontológica, estableciendo un primado de este estatuto sobre lo deontológico. Esta hermenéutica jurídica tendrá como primado la precomprensión. “Porque evidentemente no es producto del procedimiento comprensivo sino que es anterior a él Hofmann, al que Bultmann cita ocasionalmente, escribe que una hermenéutica bíblica presupone siempre una determinada relación con el contenido de la Biblia” (Gadamer, 1988.403). Igual sucederá con una hermenéutica educacional.

A su vez será interpretativa: “Es aquí donde el concepto de la interpretación llega a su plenitud. La interpretación se hace necesaria allí donde el sentido de un texto no se comprende inmediatamente, allí donde no se quiere confiar en lo que un fenómeno representa inmediatamente, el psicólogo interpreta porque no puede dejar valer determinadas expresiones vitales en el sentido en el que estas ponen su referencia, sino que intenta reconstruir lo que ha tenido lugar en el inconsciente. Y el historiador interpreta los datos de la tradición para llegar al verdadero sentido que a un tiempo se expresa y se oculta en ellos” (Gadamer, 1988.410).

Esta hermenéutica está vinculada con la comprensión: “La generalidad de la tarea hermenéutica estriba más bien en que cada texto debe ser comprendido bajo la perspectiva que le sea mas adecuada. Pero esto quiere decir que la ciencia histórica intenta en principio comprender cada texto por sí mismo, no reproduciendo a su vez las ideas de su contenido sino dejando en suspenso su posible verdad. Comprender es desde luego concretar, pero un concretar vinculado a la actitud básica de la distancia hermenéutica. Solo comprende el que sabe mantenerse personalmente fuera de juego. Tal es el requisito de la ciencia” (Gadamer, 1988.407). Esta hermenéutica está relacionada con la tradición *Überlieferung*, que Gadamer comenta de esta manera: “No es un simple acontecer que pudiera conocerse y dominarse por la experiencia, sino que es lenguaje, esto es habla por sí misma como lo hace un tú” (Gadamer, 1988.434). Más adelante prosigue: “Estamos convencidos de que la comprensión de la tradición no entiende el texto transmitido como la manifestación vital de un tú, sino como un contenido de sentido libre de toda atadura a los que opinan, al yo y al tú. Al mismo tiempo el comportamiento respecto al tú y el sentido de la experiencia que en el tiene lugar deben poder servir al análisis de la experiencia hermenéutica; pues también la tradición es un verdadero compañero de comunicación, al que estamos vinculados como lo esta el yo al tú” (Gadamer, 1988.434). En ese sentido, la tradición no es sólo apertura a la experiencia sino también lenguaje, habla por sí misma y se vincula con un *tú*, dado que implica un diálogo con quienes nos han formado. Esa hermenéutica jurídica no ha surgido de cero, tiene un lazo anterior: no sólo es sincrónica, sino también diacrónica. Jürgen Habermas acusaba a Gadamer de conservador por la manera en que utilizaba la idea de tradición (Habermas, 2007), suponiendo que su teoría crítica encabezaba el giro lingüístico y superaba no sólo a la ciencias empírico-

analíticas, sino también a las ciencias histórico-hermenéuticas. Olvidaba que la tradición gadameriana no constituye ninguna postura retardataria. Gadamer dice: “Como seres finitos, estamos en tradiciones, independientemente de si las conocemos o no, de si somos concientes de ello o no, estamos lo bastante ofuscados para creer que estamos volviendo a empezar (ello no altera en nada el poder que la tradición ejerce sobre nosotros) pero si que cambia algo en nuestro conocimiento, si arrastramos las tradiciones en las que estamos y las posibilidades que nos brindan para el futuro. Por supuesto que tradición no quiere decir mera conservación, sino transformación” (Gadamer, 1991.116). Así vemos la necesidad de escuchar las voces de la tradición, pues esta es historia y en ella estamos inmersos, nos constituye y la constituimos. La tradición está ligada de manera dialéctica a la innovación, no es sólo pasado sino un pretérito distante, visto desde el presente para entender el porvenir, es un diálogo del *yo* con el *tú*. A ella se accede mediante la rememoración, *Andenken*, mediante la pregunta hermenéutica; es decir, desde la precomprensión y desde un horizonte, implicando una transformación-distorsión, *verwindung*. La tradición no tiene nada de conservador, supone un encuentro con el texto o acciones significativas, para comprender desde el círculo hermenéutico o historia efectual la constelación de sentido desde las interpretaciones. El hombre no parte de una *tabula rasa*, pues debe ubicar a qué tradición pertenece. De esta manera se crítica el racionalismo unívoco del empirismo inglés (Bacon, 1997) y del cartesianismo (Descartes, 1977, 1980,1987), partidarios de una racionalidad al margen de la tradición. Y no es que Gadamer se aferre y atenga al primado del pasado y de un fundacionalismo dogmático; de hecho, es un crítico radical de la lógica cuantitativa y numeral del sujeto-objeto, ya que en la tradición no hay ningún objeto susceptible de ser aprehendido teórica y cabalmente por un sujeto cognoscente. La tradición no es lo dado y ofrecido de manera mecánica e instrumental, es lo adquirido en la rememoración, dirigida a localizar lo verdadero como apertura y desocultamiento. Aquí está presente su maestro Martín Heidegger. La tradición es el esfuerzo hermenéutico de aproximarse a la verdad, a ella se accede mediante la experiencia y no a través del concepto, método o fundamento. La hermenéutica jurídica que nos interesa está enlazada a una tradición, es la de los presocráticos en el pensamiento de Heráclito, Anaxágoras,

Anaximandro, Empédocles y Tales de Mileto, la de Aristóteles, Vico, Marx, Nietzsche, Heidegger, Gadamer, Beuchot y otros. Desde nuestra óptica es necesaria la tradición para evitar el objetivismo del racionalismo absolutista de corte sistémico, positivista, funcional, analítico y conductual, que hacen del cartesianismo y del baconismo su fuente metódica y fundamento primordial, configurándose en la propuesta jurídica de mayor peso en la actualidad. Por otro lado, nos pone en guardia frente al subjetivismo y solipsismo del irracionalismo del nihilismo activo, tan frecuente en algunas tendencias jurídicas, sobre todo en Norteamérica, como es el caso de la Critical Legal Studies (Kennedy, 2004).

Esta hermenéutica está vinculada a la experiencia. Aquí, Gadamer retoma a Hegel y dice: “Y cuando se considera la experiencia solo por referencia a su resultado se pasa por encima del verdadero proceso de la experiencia; pues éste es esencialmente negativo. No se le puede describir simplemente como la formación, sin rupturas, de generalidades típicas. Esta formación ocurre más bien porque generalidades falsas son constantemente refutadas por la experiencia, y cosas tenidas por típicas han de ser destipificadas. Esto tiene su reflejo lingüístico en el hecho de que hablamos de experiencia en un doble sentido, por una parte como las experiencias que se integran en nuestras expectativas y las confirman, por la otra como la experiencia que se <hace>. Esta, la verdadera experiencia, es siempre negativa. Cuando hacemos una experiencia con un objeto esto quiere decir que hasta ahora no habíamos visto correctamente las cosas y que es ahora cuando por fin nos damos cuenta de cómo son” (Gadamer, 1988.428). Y continúa: “La negatividad de la experiencia posee en consecuencia un particular sentido productivo. No es simplemente un engaño que se vuelve visible y en consecuencia una corrección, sino que lo que se adquiere es un saber abarcante. En consecuencia el objeto con el que se hace una experiencia no puede ser uno cualquiera sino que tiene que ser tal que con él pueda accederse a un mejor saber, no sólo sobre él sino también sobre aquello que antes se creía saber, esto es, sobre una generalidad. La negación, en virtud de la cual la experiencia logra esto, es una negación determinada. A esta forma de la experiencia le damos el nombre de dialéctica. Para el momento dialéctico de la experiencia nuestro testigo mas importante ya no es Aristóteles sino Hegel” (Gadamer, 1988.429). Esta recuperación de Hegel es clave, ya que se trata de una dialéctica sin síntesis, sin contrarios unívocos y sin saber absoluto. Es una

hermeneutización de Hegel de enorme importancia en la historia de la hermenéutica jurídica que nos ha dado la clave para recuperar a Marx. La experiencia consiste en comprender algo, situar su verdad, probarla en uno mismo, en mi experiencia concreta, que no es otra cosa sino mi particular experiencia, eso es la experiencia hermenéutica. Esto es muy importante, ya que en el positivismo jurídico no hay lugar para la historicidad de la experiencia, sólo hay coacción y deber ser, primado del normativismo por encima del acontecimiento experiencial, hegemonía del legislativo y el dispositivo escritural sobre la práctica viva. No importa la configuración de nuevas experiencias ni la persona experimentada ni que alguien tenga apertura a nuevas experiencias, el principio escrito establecido en normas, decretos y leyes avasalla la consumación de la experiencia, la norma lo sabe todo. La propuesta gadameriana es una dialéctica de la experiencia invalidada en la medida en que se confirma. El método de las ciencias naturales se opone a la experiencia hermenéutica, pues parte de lo dado y establecido se basa en principios nomológicos, fisicalistas y matemáticos, es el reinado de lo epistémico sobre lo ontológico. Esta hermenéutica Jurídica recupera a Aristóteles. Aquí señala Gadamer: “Es verdad que Aristóteles no trata del problema hermenéutico ni de su dimensión histórica sino únicamente de la adecuada valoración del papel que debe desempeñar la razón en la actuación moral. Pero es precisamente esto lo que nos interesa aquí, que se habla de razón y de saber no al margen del ser tal como ha llegado a ser sino de su determinación y como determinación suya. En virtud de su limitación del intelectualismo socrático-platónico en la cuestión del bien, Aristóteles funda como es conocido la ética como disciplina autónoma frente a la metafísica. Criticando como una generalidad vacía la idea platónica del bien, erige frente a ella la cuestión de lo humanamente bueno, de lo que es bueno para el hacer humano. En la línea de esta crítica resulta exagerado equiparar virtud y saber, *areté* y *logos*, como ocurría en la teoría socrático-platónico de las virtudes. Aristóteles devuelve las cosas a su verdadera medida mostrando que el elemento que sustenta el saber ético del hombre es la *orexis*, el esfuerzo y su elaboración hacia una actitud firme (*hexis*). El concepto de su nombre la relación con esta fundamentación aristotélica del *areté* en el ejercicio y en el *la* ética lleva ya en *ethos*” (Gadamer, 1988.383-384). Aquí se observa la postura aristotélica de Gadamer criticando el intelectualismo socrático-platónico en la

cuestión del bien que lo vinculaba al Uno-Todo, expresada de manera unívoca en las Ideas Trascendentes, los Paradigmas, las Formas o los Números. Gadamer nos recuerda que Aristóteles no aborda el problema hermenéutico y su dimensión histórica. No obstante, Aristóteles es el primero que reúne retrospectivamente los textos desde un horizonte hermenéutico, configurando así no sólo el espacio del nacimiento de la filosofía, sino el de la propia hermenéutica. Él recupera el saber del pensamiento presocrático situándose hermenéuticamente en ese *logos*. La hermenéutica está relacionada, en esa vía, con la filosofía práctica de Aristóteles. Gadamer explica: “Entiendo que el programa aristotélico de una ciencia práctica es el único modelo de teoría de la ciencia que permita concebir las ciencias <comprensivas>. La reflexión hermenéutica sobre las condiciones de la comprensión pone de manifiesto que sus posibilidades se articulan en una reflexión formulada lingüísticamente que nunca empieza de cero ni acaba con todo. Aristóteles muestra que la razón práctica y el conocimiento práctico no se pueden enseñar como la ciencia, sino que obtienen su posibilidad en la *praxis* o, lo que es igual, en la vinculación interna al ethos. Conviene tenerlo presente. El modelo de la filosofía práctica debe ocupar el lugar de esta teoría cuya legitimación ontológica solo se podría encontrar en un *intellectus infinitus* del que nada sabe nuestra experiencia existencial sin apoyo en una revelación. Este modelo debe contraponerse también a todos aquellos que supeditan la racionalidad humana a la idea metodológica de la ciencia <anónima>. Frente al perfeccionamiento del auto comprensión lógica de la ciencia esta me parece ser la verdadera tarea de la filosofía, incluso y justamente frente a la significación práctica de la ciencia para nuestra vida y supervivencia” (Gadamer, 1992.394-395). De esta forma, Gadamer recupera a Aristóteles y de manera ostensible su filosofía práctica, llevando su hermenéutica a un sendero distinto del estrictamente metodológico, como lo hacían Scheleirmacher y Dilthey, para situarse en un terreno ontológico sin abandonar del todo la cuestión metodológica. Gadamer dice: “Pero la <filosofía práctica> significa algo más que un simple modelo metodológico para las ciencias <hermenéuticas>. Viene a ser su fundamento real. La peculiaridad metodológica de la filosofía práctica es sólo la consecuencia de la <racionalidad práctica> descubierta por Aristóteles en su especificidad conceptual. No es posible entender su estructura desde el concepto de ciencia moderna. Incluso la fluidificación dialéctica que Hegel dio a los conceptos tradicionales y que renovó muchas verdades de la <filosofía práctica> corre el riesgo de inducir un nuevo

dogmatismo latente de la reflexión. El concepto de reflexión que subyace en la crítica de la ideología implica en efecto un concepto abstracto de discurso libre que pierde de vista las verdaderas condiciones de la praxis humana” (Gadamer, 1992.395). Aquí vemos una crítica a las metodologías objetivas típicas de la ciencia moderna y de la ciencia natural, así como a un hegelianismo unívoco que absolutiza la idea de reflexión por encima de la interpretación.

Por otro lado, es importante recuperar lo social. Si bien es cierto que Gadamer no estudia de manera suficiente lo social, eso no significa que sus análisis carezcan de relevancia. Nuestra hermenéutica jurídica le concede un importante sitio a la sociedad y en particular al pensamiento de Carlos Marx y, si Gadamer ha tendido un puente con Aristóteles y Hegel, nosotros pretendemos lanzarlo hacia Marx. Por eso hemos denominado nuestro enfoque: hermenéutica dialéctica transformacional. Lo dialéctico nos ha conducido a revalorar no sólo las analogías, sino también las contradicciones al visualizar el consenso social y también la lucha de clases. Es una dialéctica sin saber absoluto, ni síntesis unívoca, ni mecanicismo instrumental en la vía sujeto-objeto; es la posibilidad de articular el pensamiento cosmológico de los milesios, en especial Tales de Mileto, Anaxágoras y Anaximandro con el horizonte de la contradicción de los efesios, en especial de Calino y Heráclito y la vitalidad de Aristóteles, configurando un puente con el pensamiento moderno de un Hegel sin la apología del Estado prusiano, y un Marx recuperado de la ortodoxia mecanicista, en la vía de Gadamer y la experiencia latinoamericana. Es una dialéctica contrasocrática y antiplatónica de factura heraclitea y marxiana. Por otro lado, es transformacional en la medida que se opone a la contemplación y se dirige a la praxis, mediante un puente dialéctico entre la transformación-distorsión heideggeriana y la teoría y práctica marxista del cambio social. Es una recuperación de la política, entendida como la lucha entre las clases sociales por sus intereses históricos y el establecimiento de su hegemonía. A su vez recupera la económica, vista como la producción, distribución, consumo y circulación de los valores de uso de manera pertinente y justa en una sociedad. Para tal tarea, no sólo económica sino política y social, la



dialéctica y la transformación marxista es insustituible. Eso nos lleva a ubicar el derecho desde una perspectiva hermenéutica, dado que el derecho no es sólo coacción y producción legislativa y judicial, sino la posibilidad de vivir en el ideal aristotélico de vida buena, buscando la excelencia, el desarrollo de la comunidad, la felicidad y las virtudes, sobre todo las virtudes dianoéticas, como son la sabiduría y la frónesis y también la justicia. En ese horizonte pretendemos avanzar en nuestra hermenéutica jurídica. Gadamer al respecto tiene mucho que decirnos.

## **CONCLUSIÓN**

Tal como se ha visto, Gadamer es vertebral en la configuración de una hermenéutica jurídica y educativa para la nueva epocalidad. La forma como ha pensado la tradición, la autoridad, el prejuicio, la determinación de la conciencia histórica, la historicidad, la precomprensión, la comprensión, la interpretación, la filosofía, lo ontológico y la hermenéutica es vital en el campo del derecho y la educación. Su rescate de Aristóteles, Hegel y Heidegger nos ofrece una senda para entender lo jurídico, vinculado con la apropiación de Marx y de la importancia de lo social, lo económico y lo político, así como del cambio social, la conquista de la democracia y la lucha por una América Latina justa, equitativa y pertinente, dotada de un derecho y un educar ontológico, deontológico y crítico. Su pensar permitirá avanzar en la construcción de una hermenéutica alternativa en la América Latina actual, necesitada de un Estado de derecho, de instituciones transparentes y de una juridicidad adecuada y frónética. La posibilidad de una jusfilosofía, una hermenéutica educacional y de una sociología jurídica no positivista, interpretacional y ontológica atraviesa necesariamente su pensamiento y praxis. Hacia ese camino, se dirigen nuestros esfuerzos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Afanasiev R.** (1970): *Introducción a la Filosofía Marxista*. Ediciones en Lenguas Extranjeras, Moscú.
- Althusser Louis** (1977): *Posiciones*. Editorial Grijalbo, México.
- Aristóteles** (1995): *Ética Nicomáquea y Ética Endemia*. Gredos, Madrid.
- Bacon Francis** (1997): *El Novum Organon*. Porrúa, México.
- Bentham Jeremy** (1979): *El Panóptico*. La Piqueta, Madrid.
- Betti Emilio** (2006): *La Interpretación Jurídica*. Lexis Nexos, Santiago de Chile.
- Beuchot Mauricio** (2004): *La Semiótica: Teorías del Signo y el Lenguaje de la Historia*. FCE, México.
- Beuchot Mauricio** (2006): *Filosofía del Derecho y Hermenéutica Analógica*. UASLP, México.
- Bobbio Norberto** (1993): *Positivismo Jurídico*. Debate, Madrid.
- Calvo José** (1996): *Derecho y narración: materiales para una teoría y crítica narrativista del derecho*. Ariel, Madrid.
- Calvo José** (2002): *La justicia como relato*. Ágora, Málaga.
- Comte Augusto** (2006): *La Filosofía Positiva*. Editorial Porrúa, México.
- Conde Napoleón** (2008a): *La Hermenéutica Dialéctica Transformacional y la cuestión jurídica*. IPN, Plaza y Valdés, México.
- Conde Napoleón** (2008b): *La Hermenéutica Dialéctica Transformacional el derecho el turismo y las ciencias sociales*. IPN, Plaza y Valdés, México.
- Conde Napoleón** (2009a): *Ensayos Jurídicos*. IPN, México.
- Conde Napoleón** (2009b): *Ensayos Turísticos*. IPN, México.
- Descartes René** (1987): *Discurso del método*. Dióptrica, Meteoros y Geometría Alfaguara, Madrid.
- Descartes René** (1977): *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. Alfaguara, Madrid.

- Descartes René** (1980): *Tratado del hombre*. Editora Nacional, Madrid.
- Durkheim Emilio** (1985): *Las Reglas del Método Sociológico*. Orbis, Barcelona.
- Ehrlich Eugen** (1967): *Grundlegung der Soziologie des Rechts*. Duncker und Humblot.
- Gadamer Hans-Georg** (1988): *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme, Salamanca.
- Gadamer Hans- Georg** (1992): *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme, Salamanca.
- Gadamer Hans- Georg** (1991): *La actualidad de lo bello*. Paidós, Barcelona.
- Geiger Theodor** (1983): *Estudios de Sociología del Derecho*. FCE, México.
- Gény Françoise** (1925): *Métodos de Interpretación y Fuentes en Derecho Privado Positivo*. Editorial Reus, Madrid.
- Habermas Jurgen** (2007): *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos, Madrid.
- Habermas Jurgen** (1998): *Facticidad y Validez*. Trotta, Madrid.
- Hegel Federico** (1976): *Ciencia de la Lógica*. Solar, Buenos Aires.
- Heidegger Martín** (1987): *De camino al Habla*. Ed. del Serbal, Barcelona.
- Heidegger Martín** (2000): *Hermenéutica de la Facticidad*. Alianza, Madrid.
- Kantorowicz Hermann** (1906): *Der Kampf und die Rechtswissenschaft*. C. Winter, Heildeberg.
- Kelsen Hans** (1980): *Teoría pura del derecho*. UNAM, México.
- Kennedy Duncan** (2004): *A bibliography of Critical Legal Studies*. Yale Law University, vol. 94.
- Luhmann Niklas** (2002): *El derecho de la sociedad*. Universidad Iberoamericana, México.
- Luhmann Niklas** (2007): *La sociedad de la sociedad*. Taurus, Madrid.
- Marx Carlos** (1970): "Tesis sobre Feuerbach". En *Obras Escogidas*, tomo II. Ediciones en Lenguas Extranjeras, Moscú.

**Marx Carlos** (1975): *El Capital*. Tres tomos, FCE, México.

**Nietzsche Federico** (2007): *Fragmentos Póstumos*. Tecnos, Madrid.

**Osuna Antonio** (1992): *Hermenéutica Jurídica*. Universidad de Valladolid, Valladolid.

**Parsons Talcott** (1966): *El sistema social*. Revista de Occidente, Madrid.

**Raz Joseph** (2001): *La ética en el ámbito público*. Gedisa, Barcelona.

**Ross Alf** (1963): *Sobre el derecho y la justicia*. Eudeba, Buenos Aires.

**Spencer Herbert** (1993): *Spencer: Political Writings (Cambridge Texts in the History of Political Thought)*, editado por John Offer, Cambridge.

**Waluchow W.** (1998): "The many faces of legal positivism". University of Toronto, *Law Journal*, vol, 48, núm. 3.

## CAPITULO XV

### LOS SABERES LOCALES EN LA EPOCALIDAD DEL BICENTENARIO EN EL NUEVO CONTEXTO LATINOAMERICANO

#### INTRODUCCIÓN

Las líneas que a continuación se presentan, constituyen una reflexión en torno a los saberes locales, en tanto conocer de las clases trabajadoras, el mundo indígena y las comunidades alternativas del campo y la ciudad, analizando sus características primordiales en términos de factura ontológica, estética, ética, deóntica, política, societal y antropológica; hegemonizando el papel del sentido común, la tradición, lo propio, la frónesis y lo comunitario, con el deseo de aproximarnos a una epistemología propia, nativa y autentica, en el bicentenario de los movimientos independentistas en América Latina. Desde hace tiempo pretendía interpretar las causas objetivas y subjetivas de la carencia de un dispositivo epistémico y cognitivo de factura propia en nuestro entorno, dada la inclinación eurocéntrica –por desgracia– de nuestros marcos conceptuales. Se trata de articular diversas baterías conceptuales, en especial de la antropología jurídica, la filosofía y la sociología del conocimiento, con el propósito de rescatar los saberes nativos, refuncionalizando una gnoseología anticolonial, es decir, una epistemología antiimperial, con el propósito de inmunizar el conocer globalizador de factura instrumental y fetichista. Se argumenta en contra de la postura univocista y absolutista de talante positivista, que aborda de manera objetivista este conocimiento, así como las propuestas relativistas que se amparan en la metafóricidad y el subjetivismo, típicas de la postmodernidad, privilegiando una tendencia analógica y de la contradicción, de corte interpretacional y orientado al cambio social.

En ese trabajo pretendemos establecer una relación entre la construcción de la sabiduría propia revalorizando su estética, biocentrismo y horizonte societal y

cultural, tratando de pensar la patria grande y la necesidad de revalorizar los modos de hacer política desde la perspectiva de la historicidad y de la lingüística, sin olvidar que los revolucionarios del siglo XX en América Latina han sido martianos, marxistas, leninistas, guevaristas, tupamaros, zapatistas, mayistas y bolivarianos; y que la palabra final –en términos de emancipación– aún no ha sido diseñada. Ellos son los que han rescatado el conocimiento local, en aras de inmunizar y paralizar el conocer imperial de factura liberal, comunitarista, populista y republicana.

Nuestro objetivo radica en reflexionar en torno a la pertinencia del conocimiento local en el campo de la antropología jurídica y la filosofía, en aras de reconstituir una teoría del conocer de factura latinoamericana en clave trabajadora e indígena. Nos interesa la primera, dado nuestro binomio profesional de jurista y antropólogo, interesado en el nexo entre los saberes propios y ajenos, próximos y distantes en relación a la justicia, la democracia y los derechos humanos. Y la filosofía, en la medida de nuestra condición de filósofos interesados en una *episteme* que reconstruya el saber histórico local desde una dimensión óntica y deóntica. Y en el caso de la sociología del conocimiento, en la idea de establecer el impacto de los saberes de la sociedad, aproximándonos a tipificar el nexo entre poder, sabiduría y sociedad; con el afán de comprender el papel de las políticas del conocimiento generadas por los gobiernos y las sociedades en nuestra América. Todo esto con el propósito de fortalecer mi propuesta educacional.

Nuestro interés por los saberes locales se debe a su trato injusto, recibido por parte de la globalización neoliberal, caracterizado por su negación absoluta y la ausencia de reconocimiento de la que ha sido objeto. El impulso de una nueva perspectiva que revalorice su contenido cognoscitivo y ontológico, nos ha llevado a refuncionalizar y reconstituir esa *episteme* o conocimiento, dado que la izquierda latinoamericana aún se debate en la búsqueda de una alternativa viable para aproximarnos a un nuevo proyecto de nación. Para eso, sin duda alguna, es necesaria una nueva gnoseología, que revalorice los saberes locales

despreciados por los conservadores y los liberales, los partidos políticos tradicionales y el enfoque empresarial y administrativista de muchas universidades, sobre todo, de orientación privada. Nada más adecuado, que en los vestíbulos del bicentenario, comentar algunas ideas sobre esta modalidad sapiencial.

Desde la instauración del capitalismo hace medio milenio, y con el dominio de los imperios coloniales, los pueblos han sido históricamente despreciados en sus saberes locales. Entendemos por este tipo de *episteme* o *tlamatiliztli* (conocimiento) a aquel conjunto de ideas, juicios, entendimientos, nociones, creencias, puntos de vista, temáticas, conceptos, problemas, hipótesis y tesis, contruidos social y comunitariamente por un grupo, clase y comunidad determinada, en un espacio concreto y una temporalidad determinada. Es un proceso de incorporación de prácticas, tradiciones, significados y sentidos configuradores, de una lógica cultural específica, al interior de una formación social. Son procedimientos, ónticos, éticos, deónticos y cognitivos, orientados a resolver de manera decisional lo cotidiano. ¿Cuáles son, a nuestro juicio, las características centrales de los saberes locales?

### **Diez criterios de los saberes locales**

El papel del *sentido común*. Este es un juicio sin reflexión alguna, comunitariamente sentido por toda una etnia, grupo étnico, minoría nacional, comunidad o pueblo. Sobre esto nos dice el hermeneuta alemán Hans George Gadamer: “El tema de la educación también sería ahora otro: el de la formación del *sensus communis*, que se nutre no de lo verdadero sino de lo verosímil. Lo que a nosotros nos interesa aquí es lo siguiente: *sensus communis* no significa en este caso evidentemente sólo cierta capacidad general en todos los hombres, sino al mismo tiempo el sentido que funda la comunidad. Lo que orienta la voluntad humana no es, en opinión de Vico, la generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto. la formación de tal sentido común sería, pues, de importancia decisiva para la

vida” (Gadamer 1988.50). Tal como se ve, para Gadamer el *sentido común* es fundamental en la construcción de un saber, pues no obstante su asistematicidad y carencia de explicación en el sentido positivista, nos ayuda a comprender el mundo. Él toma en cuenta la crítica de Vico a Descartes en relación a su objetivismo y racionalismo. *Sensus communis* es lo opuesto a un conocimiento metonímico, fisicalista y matematizante. Más adelante dice Gadamer: “Objetivamente lo que opera aquí es la vieja oposición aristotélica entre saber técnico y práctico, una oposición que no se puede reducir a la de verdad y verosimilitud” (Gadamer 1988.95). En nuestro caso, el saber local es un *sensus communis*, donde predomina el saber práctico sobre el saber técnico y la verosimilitud sobre la verdad, es decir, un tipo específico de conocimiento alejado del instrumentalismo, de la técnica en tanto instrumento de control sobre la naturaleza y la sociedad. Sobre esto, el filósofo alemán Martín Heidegger nos dice lo siguiente: “La técnica no es pues un mero medio, la técnica es un modo de salir de lo oculto. Si prestamos atención a esto, se nos abrirá una región totalmente distinta para la esencia de la técnica, es la región del Descubrimiento, es decir, de la verdad” (Heidegger 1994.36). Luego señala: “La pregunta por la técnica es la pregunta por la Constelación en la que acaecen de un modo propio el hacer salir lo oculto y el ocultamiento, en lo que acaece de un modo propicio lo esencialmente de la verdad” (Heidegger 1994.36). La técnica es entendida aquí, en tanto saber unívoco, opuesto a un diálogo con la naturaleza. Igual sucede con la idea de verdad, ya que se visualiza en sentido positivista, es decir, en función de la verdad por correspondencia, fundamentada en la cientificidad y el determinismo. En este punto coincidimos con Heidegger; su crítica a la conceptualización absolutista de la técnica ha sido corroborada por la destrucción de la naturaleza y el medio ambiente por el capitalismo. El propio hermeneuta norteamericano Clifford Geertz nos ofrece una reflexión interesante sobre el *sentido común* en su texto *Conocimiento local*: “El análisis del sentido común, a diferencia de su puesta en práctica debe pues empezar por redibujar esta distinción difuminada entre la aprensión objetiva de la realidad –o como quiera definirse lo que aprendemos exacta e imparcialmente– y la sabiduría coloquial, mundana, los juicios y aseveraciones basados en ésta. Cuando decimos que alguien tiene sentido común no sólo queremos sugerir el hecho de que utiliza sus ojos y oídos, sino que, como decimos,



los mantiene –o así lo intenta– abiertos utilizándolos juiciosa, inteligente, perceptiva y reflexivamente, y que es capaz de enfrentarse a los problemas cotidianos de una manera cotidiana y con cierta eficacia. Y cuando decimos que le falta sentido común, no queremos decir que sea un retrasado, que no consiga entender que la lluvia moja y el fuego quema, sino que tropieza en los problemas cotidianos que la vida le arroja a su paso: que sale de casa sin paraguas en un día nublado” (Geertz 1994.95-96). Más adelante Geertz afirma: “La relevancia que todo esto tiene para la filosofía es desde luego que el sentido común, o una concepción análoga se ha convertido en una categoría central, casi en la categoría central, de una buena parte de los sistemas filosóficos modernos” (Geertz 1994.96-97). Lo que olvida Geertz es que hay una idea dialéctica y analógica del *sentido común*, la cual no pasa por sus autores de cabecera, desde Wittgenstein, Austin y Ryle hasta Husserl, Schutz y Merleau Ponty sino en pensadores del tipo de Vico (2006), Marx y Engels (1970) Gadamer y Beuchot (2007). Ahora bien, ¿cómo aplicamos el *sensus communis* a la antropología jurídica y filosófica? En el caso de la primera se visualiza en la idea de solidaridad, justicia y reciprocidad de los pueblos nativos, en la idea de *yeciliztli* o conocimiento de lo recto y justo de los pueblos náhuatl del sur de la ciudad de México. En el caso de la sociología del conocimiento, lo vinculamos con la idea de *vecindad* o relación de proximidad que establecen los nativos al establecer un lazo o vínculo determinado. En lengua náhuatl *vecindad* se dice *notlactinemi*. Lo que hemos querido recalcar es el papel del saber local y su vínculo con el *sentido común* en la construcción de la identidad de los pueblos nativos. Si la antropología jurídica desde Malinowski (1926) hasta Stavenhagen e Iturralde (1990) estudia los vínculos entre la cultura y el derecho en las comunidades, la teoría del conocimiento de factura local estudia el nexo entre el aprendizaje y su aplicación. Ambas disciplinas han revalorizado el papel del *sensus communis* o *sentido común* en la producción y consumo de bienes materiales y espirituales. Nuestra referencia a Heidegger y Gadamer es debido a su teorización en torno al sentido común y la técnica; y la importancia histórica de su reflexión, no obstante la carencia en ellos de un marco social en su batería interpretacional.

El rol de la *tradición*. Es necesario el abordaje específico de una tradición concreta por parte del actor social. No olvidemos que pertenece a una tradición, es decir, está ubicado en una herencia cultural, producto de la transmisión de posiciones políticas, ideológicas, simbólicas, creencias, valores, esquemas teóricos y mentales, técnicas y métodos, que se transmiten de una generación a otra. Es cardinal preguntarse de forma incesante: ¿a qué *tradición* pertenece el sujeto de un determinado saber local? Esto podría darnos luz, en relación a sus posiciones fundamentales y esenciales, frente a la sociedad, el saber, el poder, las clases sociales, la cultura, etcétera. ¿Y qué es la *tradición*? Para el filósofo alemán, Hans Georg Gadamer, “la tradición no es un simple acontecer que pudiera conocerse y dominarse por la experiencia, sino que es el lenguaje, esto es habla por si misma como lo hace un tú” (Gadamer 1988.434). La *tradición* es esa “historia” dentro de la cual nos encontramos inmersos, la cual nos constituye y a la cual constituimos a través de un proceso dialéctico, crítico, societal y práxico. Tiene que ver con nuestra inserción en el mundo concreto. En esa vía, es necesario dialectizar la idea gadameriana de “*tradición*”, ya que designa nuestro proceso de iconización, analogización y líneas de contradicción con nuestro pretérito distante, el quehacer cotidiano y el devenir, en relación a nuestra ideología, concepción del mundo, creencias, afinidades, puntos de vista, posición de clase, interés de clase y actitudes. De esta manera nos percatamos que podemos hablar del mundo y de nosotros de múltiples maneras; el problema es de qué manera y en qué momento específico establecemos esa línea de espejo o iconicidad con nuestros semejantes. Por ejemplo: ¿a qué tradición pertenece nuestra propuesta? Sin duda alguna se iconiza con la teoría del conocimiento y la práctica específica de las luchas sociales de mayor trascendencia en América Latina y la humanidad en general y de México en particular, así como en el pensamiento de Heráclito, Espartaco, Empédocles, Aristóteles, Netzahualcoyotl, Bartolomé de las Casas, Yanga, Tupac-Amaruc, Mariano, Vico, Hegel, Marx, Bolívar, Martí, Julio López, Zapata, Sandino, Gadamer, Jaramillo, Guevara y otros; he ahí la importancia de la idea gadameriana de tradición.

Privilegio de lo *propio, interno y local* frente a lo *externo o ajeno*. La recuperación de lo específicamente particular pasa, necesariamente, por una crítica de la globalización, entendida como la invasión no sólo económica de los grupos financieros internacionales, sino a nivel cultural y cognoscitivo. La penetración del mercado en la vida cotidiana se ha acelerado en los últimos años, avasallando de manera totalizante la producción material y espiritual de los pueblos. La paulatina mercantilización de los saberes ha conducido a la miseria creciente de los discursos epistémicos que se han colonizado, para imitar teórica y metodológicamente los conocimientos de los países centrales. Este fenómeno se muestra de manera clara en las ciencias sociales, en los discursos evolucionistas de la antropología jurídica del siglo XIX, en especial en el caso de Lewis Morgan (1980), Bachofen (1987) y Henry Maine (2001); en la invención de la sociología en 1839 por Augusto Comte (1996), en el organicismo de Herbert Spencer (1970) y en buena parte de las teorías etnográficas y sociológicas del siglo XX, de talante positivista, funcional, conductual y sistémica. Su desprecio a los saberes locales se ha basado históricamente en la imposición de un modelo de dominación política; en el caso del positivismo comteano como prototipo francés; en el biologicismo spencereano en tanto inglés; en el racionalismo weberiano como alemán y en la pasada centuria, el tristemente célebre papel de la escuela funcional británica (Malinowski: 1986) y del culturalismo norteamericano. Sin duda alguna se trata de revalorizar lo propio, analogizándolo en este caso con los saberes no propios, es decir, producidos fuera de nuestro contexto. Aquí está el caso de la dialéctica heracliteana, hegeliana y marxista, de hechura greco-germana; que por el hecho de ser europea no se va a eliminar, sino a refuncionalizar junto al conocimiento local. Igual sucede en algunos tópicos de Gadamer, es decir, se iconiza y diagramatiza. Sería unívoco aceptarla en bloque desvinculándola de lo particular, de nuestro entorno y contexto; y equívoca, si se desprecia por completo. De allí la idea de mexicanizar a Marx, peruanizar a Lenin, etcétera.

Este absolutismo se refleja en Malinowski cuando ubica la cultura de manera funcional, veamos: “El rasgo esencial de la cultura tal como la vivimos y experimentamos, como la podemos observar científicamente, es la organización de los seres humanos en grupos permanentes. Tales hechos están relacionados por cierto acuerdo, por leyes o costumbres tradicionales, por algo que corresponde al contrato social de Rousseau. Los vemos siempre cooperando dentro de un determinado ámbito material: un sector de ambiente geográfico reservado para su uso, un equipo de ellos siguen tanto las reglas técnicas de su ‘status’ o profesión, las normas sociales de etiqueta y determinaciones consuetudinarias, como su conducta. Es siempre posible también definir y determinar sociológicamente qué efecto producen las actividades de un grupo humano así organizado, qué necesidades satisfacen, qué servicios presta cada uno a sí mismo y a la comunidad en su conjunto” (Malinowski 1948:56). Tal como se ve, su idea de cultura y de saber es reduccionista, pues niega un enfoque holístico e integral en la construcción de objetos materiales y espirituales. De manera más reciente, los paradigmas comunitaristas (Etzioni: 2004) socialdemócratas (Bobbio: 1986), neoliberales (Friedman: 1999) y republicanistas (Pettit: 1999) han desdeñado los saberes locales y cuando los han incorporado, le han quitado su racionalidad práctica y transformativa. En ese sentido, estamos ante una postura univocista en el abordaje de los saberes locales; el caso más ilustrativo es el de Julian Pitt Rivers (1989), que aborda el análisis del conocimiento local en la Sierra de Andalucía pero desvinculando los ritos y creencias de su dimensión económica, política, social e ideológica. Igual sucede con Robert Redfield (1930) en su estudio de Tepoztlán y Yucatán, así como en la mayor parte de las monografías etnográficas publicadas por el Instituto Nacional Indigenista y organismos oficiales similares en el México de las últimas décadas. El abordaje de la perspectiva absolutista de los saberes locales se manifiesta en la hegemonía de lo objetivo sobre lo subjetivo, lo metonímico sobre lo metafórico y lo funcional sobre lo económico-social, llevando a la negación en los hechos del conocimiento propio o reduciéndolo a una simple perspectiva culturalista, cognitiva o neopositivista. En el caso del equivocismo, el ejemplo más notorio lo constituye Clifford Geertz en su definición de cultura: “El concepto de cultura que propongo y cuya utilidad procuran demostrar los ensayos que siguen es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo

con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considerando que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Pero semejante pronunciamiento, que contiene toda una doctrina en una cláusula, exija en sí mismo alguna explicación” (Geertz 1973.78). Esta perspectiva weberiana adoptada por Geertz no nos ayuda a salir del problema en la idea de cultura, dado que prescinde del papel de la economía en la configuración de la producción de valores materiales, valores espirituales, creencias, marcos de socialización, actitudes, aptitudes, etc. Por otro lado, Geertz dice: “En suma, los escritos antropológicos son ellos mismos interpretaciones y por añadidura interpretaciones de segundo y tercer orden (por definición sólo un nativo hace interpretaciones de primer orden: se trata de su cultura). De manera que son ficciones; ficciones en el sentido de que son algo “hecho”, algo “formado”, “compuesto” –que es la significación de ficticio –no necesariamente falsas o inefectivas o meros experimentos mentales de cómo si” (Geertz 1989.28). La gran debilidad de Geertz ha consistido en ficcionalizar la etnografía. Uno de los primeros teóricos que empezó a establecer ficciones en la construcción del saber fue Hans Vaihinger (1972). La ficción tiene como base <la filosofía del como si>, la cual late en gran parte de la obra de Wilhelm Dilthey, Benedetto Croce, Henry Bergson, Ernest Cassirer, Henry Poincaré y otros. Vaihinger explica todo tipo de conocimiento, en base a criterios posibles, es decir, que pueden o no ser, ubicando la ficción como la matriz central de todos los conceptos, las categorías, los principios y las hipótesis del conocimiento, las cuales son aceptadas y mantenidas sólo en cuanto resultan útiles. Esta idea tiene como base la propuesta kantiana del *als ob* o “como si”, la cual supone que debemos tratar las máximas de la libertad como si fueran leyes de la naturaleza. Ahora bien, el *als ob* de Kant no es una mera simple ficción; se trata de interpretar bajo un punto de vista del comportamiento, proposiciones cuyo sentido metafísico queda fuera de la confrontación y de la conformación de hechos. Para Hans Vaihinger el *como si*, será un dispositivo interpretacional, en tanto ficción, ya que para él todas las nociones son ficciones, carentes de validez teórica, y por lo general contradictorias

y aceptadas en función de su utilidad. En síntesis, Geertz es un autor equivocista en su idea de los saberes locales por su fragmentariedad, subjetivismo y metaforicidad y por la hegemonía que le proporciona a la idea de ficción en las disciplinas sociales.

La idea de *frónesis* es fundamental en los saberes locales. Ésta tiene como constitutivo propio el equilibrio, la moderación, la medida, es decir, la proporción, que no es otra cosa, que la dialéctica y la analogía; de manera que la *frónesis* es la analogía y la dialecticidad en términos prácticos. En esa vía, es el paradigma de los saberes locales, pues es un conocimiento dialógico de corte prudencial. Lo contrario de la dimensión prudencial de los saberes locales es la *hybris* o exceso absolutista del conocimiento globalizado. En antropología jurídica se observa en la definición de derecho como coacción e imputabilidad, donde lo deóntico hegemoniza sobre lo óntico y lo ineludible es la obediencia ciega del ciudadano al Estado. Es el conocimiento positivista de Hans Kelsen (1980), opuesto radicalmente a la sabiduría local del deber ser y a su articulación prudencial entre lo óntico y lo deóntico, entre la norma y la moral. En la sociología unidimensional del conocimiento se visualiza en las ideas unívocas del conocer, típicas de autores postpositivistas y analíticos, caracterizados por su desprecio a la sabiduría de las clases trabajadoras.

La *frónesis* es vista como la prudencia en Aristóteles, quien afirma: “En cuanto a la prudencia podemos llegar a comprender su naturaleza, considerando a qué hombres llamamos prudentes. En efecto, parece propio del hombre prudente el ser capaz de deliberar rectamente sobre lo que es bueno y conveniente para sí mismo, no en un sentido parcial por ejemplo para la salud, para la fuerza, sino para vivir bien en general. Una señal de ello es el hecho de que, en un dominio particular, llamamos prudentes a los que, para alcanzar algún bien, razonan adecuadamente, incluso en materias en las que no hay arte” (Aristóteles 2003.85). Vemos de esta manera que Aristóteles le asigna una enorme importancia a la *frónesis* o prudencia, tratando de aproximarla a un conocimiento práctico más que especulativo, es decir, lo que ahora entendemos como saberes locales. Los actores sociales que se apropian de esta sabiduría son

portadores de una experiencia ausente en los saberes no locales. La experiencia de las comunidades es muy diferente a que la idea de experiencia del empirismo, ya que se refiere a una cierta actitud y conocimiento de la vida. Lo principal de este saber es la deliberación en tanto procedimiento orientado a comprender lo pertinente y lo impertinente de la acción, así como de los criterios que se tengan para alcanzar un objetivo determinado. El hermeneuta mexicano Mauricio Beuchot dice sobre la prudencia lo siguiente: “Por eso la prudencia tiene que ver con lo contingente, a saber lo que es pero puede ser de otra manera. Se trata de lo que el hombre puede manejar o moldear. Por eso tiende directamente a la acción. Así, a pesar de que la prudencia es una virtud intelectual pertenece al intelecto práctico, a la razón práctica. El prudente encuentra bien el *kairós* o momento oportuno para actuar. Igualmente, la deliberación, que es lo más propio de la prudencia, versa sobre aquello que podemos manejar, las cosas que dependen de nosotros” (Beuchot 2007.23).

En ese sentido vemos que los saberes locales en tanto conocimiento fronético o prudencial se ubican a medio camino entre la ciencia dotada de conceptos rigurosos y el augurio eventual. Se trata de un saber aproximativo basado en el diálogo y la conversación. Es lo que nos hace propiamente humanos. Beuchot nos enseña la importancia deliberativa y dialógica de la *frónesis* y de los propios saberes locales. En ese sentido sigue a Gadamer, que acepta el dictado aristotélico de articular la *frónesis* con la comprensión (Gadamer 1988.396). En ese camino, el saber local en tanto dispositivo fronético, es una de las formas de la comprensión, pues no depende de una técnica instrumental sino de un ser humano muy experimentado e intuitivo, que tiene un conocimiento trascendente de sí mismo y de su comunidad.

El saber local es *comunitario*. Es un conjunto de acciones humanas de lo cotidiano y de lo contextual, que se da al interior de una colectividad con intereses estratégicos y de largo alcance. Los saberes de la globalización neoliberal no son comunitarios sino extracomunitarios, están lejos de los intereses de la humanidad, pues se vinculan a propósitos perversos lejanos del bienestar de la sociedad y cercanos a la tasa de ganancia y a la acumulación capitalista. En ese horizonte

hemos pretendido un derecho indígena, el pluralismo jurídico, la defensa de los derechos humanos y la reinención de la democracia en nuestra antropología jurídica, la cual será, necesariamente comunitaria. Lo mismo sucede en nuestro proyecto de saber comunitario, pues privilegiamos un conocer poético, creativo y sensible, en lugar del aprendizaje cosificado y enajenado. A su vez nos interesa el beneficio de la comunidad en el acto cognitivo, es decir, el beneficio de la sociedad como consecuencia de las relaciones dialógicas y conversacionales; eso implica que nuestras antropología y sociología sean esencialmente comunitarias.

El saber local tiene un estatuto *político*. En el caso de América Latina implica construirse al margen de las formas capitalistas y en lucha contra ellas o al menos lejos de una postura neoliberal. La política es la lucha por el poder, la relación entre las clases y los criterios para conservar la hegemonía. Tenemos que aprender en nuestro continente de los saberes locales en materia de política para tener mayores herramientas en torno a la justicia y la democracia, así como, en la conquista del poder y en la conservación del mismo, ya que es importante tomar en cuenta que en la actualidad no existe un pensamiento único que explique la restauración del capitalismo en la Unión Soviética y la dificultad para construir una teoría crítica de la sociedad.

El saber local tiene una expresión *societal*. Es necesario señalar que los saberes locales tienen una connotación marcadamente societal, es decir, se generan al interior de una formación social. Por otro lado, la sociología occidental se ha construido sobre propuestas de hechura objetivista y cientificista, sin dar ninguna explicación acerca de la imposibilidad de construir una sociedad productora de vida buena. ¿Acaso los saberes locales no pueden sugerir, construir e interpretar criterios y puntos de vista sobre el diseño de una sociedad mejor? ¿Podría el conocimiento nativo comprender las temáticas cardinales de la bancarrota societal desde el esclavismo hasta la socialdemocracia? ¿Qué podemos hacer los sociólogos para desprendernos o, en dado caso, analogizar nuestras teorías y métodos en relación al conocer local? Esto nos lleva a percatarnos que es



indispensable profundizar en la idea de sociedad no sólo de Zapata, Mariátegui, Sandino y Guevara, sino de las comunidades indígenas, campesinas y en especial del proletariado. ¡Verdad de Perogrullo! Quizás, pero no hay otro camino o al menos no se vislumbra.

El octavo criterio es el *ético*. Lo perverso del conocer imperial es su condición inmoral dada su tendencia a legitimar la explotación y la dominación del hombre por el hombre. Desde la sociedad esclavista al capitalismo globalizador, el conocer orientado hacia el dominio instrumental carece de bases morales. Una de las fortunas del saber nativo es su dirección hacia el bien y en relación a la vida buena. Aquí ubicamos el saber local en términos clasistas, es decir, a aquel conocimiento producido históricas y socialmente, por las clases trabajadores del campo y de la ciudad. ¡Sectarismo monoclasista y unilocal! Tal vez, pero una *episteme* fuera de este contexto nos lleva a la metafísica estática o al inmovilismo social.

El penúltimo criterio es el *estético*. El conocimiento local implica una alta dimensión estetizante. Dado que se ubica en el horizonte de la sensibilidad. Este tipo de saber es altamente creativo y poético. Si Nietzsche habla de su filosofía como obra de arte, el conocimiento nativo y clasista también lo es. Por lo contrario, el conocimiento globalizador no sólo es mecanicista y unidimensional, sino marcadamente antiestético y grotesco.

El último punto se vincula con lo *ontológico* dado que le da enorme prioridad al ser humano. El saber local es de hechura óntica y antropológica, pues implica ubicarse en una dimensión estrictamente humana, es el *cuidado de sí mismo* pero no desde una óptica individualista y narcisista, sino en función de la trascendencia y relevancia en serio; es decir, por el hombre y para el hombre. El conocimiento imperial es antióntico y contrario a los intereses de la especie humana.

Estos diez criterios de los saberes locales nos permitirán comprender de manera más amplia su esencia. Se han quedado en el tintero otros elementos. El histórico, axiológico, retórico, dialógico y simbólico; pero de una u otra forma se encuentran subsumidos en nuestra idea de lo fronético. Igual ha sucedido con la dimensión económica, cultural e ideológica, la cual ha sido minimamente tocada en el criterio en que se aborda lo propio, lo interno y lo local. Es decir, pensamos que los saberes locales son interpretacionales como la misma hermenéutica; tematizadores de la contradicción y de la proporción como la dialéctica misma, y orientados al cambio social, como nuestra idea de lo transformacional. Es importante precisar que se aborda lo local no con un criterio de aldea aislada, priorizando lo espacial, sino en base a criterios clasistas, históricos y de conflicto social. El abordaje de los saberes locales nos ayudará a esquivar el autoritarismo de la globalización neoliberal y acercarnos a la revalorización de una *tlamatiliztli* o conocimiento de nuevo tipo.

## **CONCLUSIÓN**

Tal como lo visualizamos, los saberes locales constituyen una temática de enorme importancia en la coyuntura del bicentenario del movimiento independentista en nuestro continente; la globalización neoliberal ha pretendido erradicar este tipo de conocimiento, con la idea de establecer una absolutización en todos los ámbitos de la existencia. En ese sentido, el pensamiento crítico latinoamericanista en el campo de las ciencias sociales y de la filosofía necesita deconstruir los lenguajes imperiales y reconstituir los saberes locales, que es el conocer de la clase trabajadora y del mundo indígena, para recuperar nuestra identidad y concepción del mundo. El rescate de la idea de lo justo, proporcional, tolerancia, prudencia, bien, democracia, consenso, dialogo y verdad es central en la iusantropología; así como las nociones de saber, sabiduría, camino, conocimiento, prudencia, fortaleza, entusiasmo, templanza y tarea en la sociología del conocimiento. También, la idea de ser humano, virtudes, sensibilidad, derechos animales y

humanos, modelo de hombre, analogía y lucha a nivel filosófico. En esta tarea, tales saberes pueden ser útiles en la utopía latinoamericana, para pasar de lo abstracto a lo concreto. Estas líneas sólo pretenden ofrecer algunas pistas y señales. Es importante precisar que aún es tiempo de reconfigurar los saberes locales, calibrar su pertinencia, revalorizarlos y establecer su validez, ante los colonialismos epistémicos que han inundado las ciencias sociales desde su aparición, con el propósito de llevar hacia la realidad el sueño bolivariano. Todo lo anterior implica fortalecer nuestra idea de educación y nuestro papel de educadores de nuevo tipo. He aquí nuestro interés y propósito.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles** (2003): *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Gredos, Madrid.
- Bachofen J.** (1987): *El matriarcado*. Akal, Madrid.
- Beuchot Mauricio** (2000): *Tratado de hermenéutica analógica*. México, UNAM.
- Beuchot Mauricio**, (2007): *Phrónesis, analogía y hermenéutica*. UNAM, México.
- Bobbio Norberto** (1986): "El futuro de la democracia". En: *El futuro de la democracia*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Comte Augusto** (1996): *Filosofía positiva*. Porrúa, México.
- Etzioni Amitai** (2004): *From empire to community*. Palgrave Macmillan, New York.
- Friedman Milton** (1999): *Economía monetarista*. Ediciones Altaya, Madrid.
- Gadamer Hans George** (1988): *Verdad y método*. Sígueme, Salamanca, España.
- Geertz Clifford** (1973): *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Madrid.
- Geertz Clifford** (1989): *El antropólogo como autor*. Paidós, Barcelona.
- Geertz Clifford** (1994): *Conocimiento local*. Paidós, Barcelona.
- Heidegger Martín** (1994): *Conferencias y Artículos*. Ediciones del Serbal, Madrid.
- Kelsen Hans** (1980): *Teoría Pura del Derecho*. UNAM, México.
- Kimlicka Will** (2001): *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Maine Henry** (2001): *El derecho antiguo*. Editorial Campo Raso, Guadalajara, México.
- Malinowski B.** (1926): *Crime and custom in a savage society*. Routledge and Kegan Paul, Londres.
- Malinowski B.** (1948): *Una teoría científica de la cultura*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.

- Malinowski B.** (1986): *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Editorial Planeta Agostini, Barcelona.
- Marx Carlos y Engels Federico** (1970): *La ideología Alemana*. Pueblos Unidos, Montevideo.
- Morgan Lewis Henry** (1980): *La sociedad primitiva*. Editorial Ayuso, Madrid.
- Pettit Philip** (1999): *Republicanism*. Paidós, Barcelona.
- Pitt-Rivers Julian** (1954): *Un pueblo de la Sierra: Grazalema*. Alianza, Madrid. Introducción y traducción de Honorio Velasco [*The people of the Sierra*]
- Rawls John** (2006): *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*. Paidós Ibérica.
- Redfield Robert** (1930): *Tepoztlan, a Mexican village: A study in folk life Chicago*. University of Chicago Press.
- Stavenhagen Rodolfo Iturralde Diego** (eds.) (1990): *Entre la ley y la costumbre III-IIDH*, México.
- Spencer Herbert** (1970): *Principios de sociología*. Revista de Occidente, Madrid.
- Turner L. y Ash J.** (1990): *La horda dorada*. Endymion, Madrid.
- Vaihinger Hans** (1972): *Zeitschrift für Philosophie*. Frankfurt.
- Vico Giambattista** (2006): *Principios de una ciencia nueva*. FCE, México.

## CAPÍTULO XVI

### ACTUALIDAD DE LA HERMENÉUTICA BARROCA DE SAMUEL ARRIARÁN

#### INTRODUCCIÓN

En este capítulo pretendemos reflexionar sobre las características centrales del pensamiento del filósofo boliviano vecindado en México, Samuel Arriarán Cuellar, con el propósito de comprender sus tesis centrales a la luz de la propuesta filosófica que me interesa: la Hermenéutica Dialéctica Transformacional (Conde, 1987, 2001, 2002a, 2002b, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2006, 2007, 2008a, 2008b). De hecho, su *Hermenéutica Barroca*, nos ayuda en tanto marco conceptual y metodológico de la presente tesis y sobre todo a no caer en la parálisis cognitiva y social, de negar las transformaciones necesarias en la comunidad y en el modo de producción, así como en su filosofía política, social, educativa y cultural. El objetivo de este capítulo es reflexionar sobre las ideas de Arriarán en relación a lo barroco, el filosofar, lo societal y la cuestión educacional. A su vez, tratamos de escudriñar algunas temáticas y tejidos conceptuales orientados a ubicar la génesis epistémica entre su hermenéutica y mi propia filosofía. ¿Qué nos aproxima? ¿Cómo podemos establecer redes dialógicas? Sobre esto tratan las siguientes líneas. Mi hipótesis se dirige a la proximidad de nuestros proyectos filosóficos, emanados de la Hermenéutica Analógica de Mauricio Beuchot Puente. Después de todo, su pensamiento ocupa en espacio central en la tradición epistémica de nuestra hermenéutica, visualizada a lo largo y ancho no sólo de los seis semestres del doctorado, sino en su magisterio constante y en su dialogo continuo desde hace muchísimos años.

## DESARROLLO

Lo interesante del pensamiento de Arriarán consiste en proponer un filosofar auténtico que parta de América Latina. En su polémica con el filósofo ecuatoriano Bolívar Echeverría señala la importancia de acuñar un concepto denominado neobarroco, que nos ayude a orientarnos en una salida liberadora en nuestros países. Él dice: “Se trata de otra posmodernidad como mestizaje positivo entre las prácticas culturales, las imágenes y los símbolos de la modernidad occidental y las tradiciones culturales locales” (Arriarán: 2004. 123). Él critica el *ethos barroco* de Echeverría por no responder a las condiciones de la emancipación y quedarse en una postura europeizante, que va de la escuela de Frankfurt a Martín Heidegger. Propone una filosofía neobarroca que implica un nuevo concepto de cultura, distinto al universalismo unívoco de factura darwinista que privilegia las ciencias naturales, por encima de las ciencias sociales tal como se observa en el positivismo, el organicismo, la teoría de sistemas, el conductismo y buena parte de la analítica. Pero también se opone al relativismo equívoco, que se pierde en la ambigüedad y metafóricidad en su idea de cultura. Se pregunta si la definición de Echeverría de cultura como cultivo crítico de la identidad responde al momento histórico de nuestros países (Arriarán. 2004. 114). “Quizá por la falta de una posición crítica frente a estas nuevas definiciones posmodernistas, estamos ante la tarea de elaborar y desarrollar una filosofía de la cultura o una hermenéutica latinoamericana que pueda caracterizarse provisionalmente como una filosofía neobarroca (cuyas tesis e intentado proponer junto con Mauricio Beuchot en el libro Filosofía, Neobarroco y Multiculturalismo) que no puede dejar de estar comprometida con el cambio social” (Arriarán. 2004. 115). En consecuencia, él critica la falta de apego de Echeverría a una propuesta latinoamericanista orientada a la transformación societal: “Más que una posición filosófica latinoamericana hay en la obra de Bolívar Echeverría un apego a las tesis de Adorno, Horkheimer y la escuela de Frankfurt, y también de otros autores como Heidegger (especialmente a su crítica al humanismo como antropocentrismo). El problema de Heidegger es que su crítica niega la posibilidad de la liberación del sujeto; por eso es que quizá haya en él una intención política reaccionaria” (Arriarán: 2004. 115). Por eso es que Arriarán además de criticar la postura eurocéntrica y

occidental de Echevarría, recurre a filósofos y pensadores latinoamericanos del tipo de José Carlos Mariátegui, Ernesto Guevara, Ruy Mauro Marín, Adolfo Sánchez Vázquez y otros. Su crítica a Adorno y Horkheimer se orienta a su postura nihilista: “En cuanto a las tesis de Adorno y Horkheimer en torno al eclipse de la razón, resultan más acordes con una filosofía pesimista de la historia, y en consecuencia son, por su tono apocalíptico, poco convincentes. Sus ideas sobre la manipulación cultural resultan unilaterales y maniqueístas. ¿Y por qué muestran esas características? Pues porque cuando escribieron juntos la Dialéctica de la Ilustración ya estaban totalmente desencantados de todo, no sólo del socialismo. Su visión de la cultura se reducía entonces a una definición de los efectos negativos de la industria de los medios de comunicación. Al abandonar la teoría de Marx, desembocaron en el escepticismo filosófico, subestimando la actividad creadora de los receptores. Lo que no vieron Adorno y Horkheimer (tal vez porque no creían ya en el cambio social) es que en todas las culturas hay siempre un proceso de dominación y de resistencia. Lo unilateral reside, entonces, en la exclusión del aspecto de la resistencia; y lo maniqueísta, en condenar en forma apocalíptica la cultura en general. Así, veían la razón y la ciencia como pura racionalidad instrumental con fines de dominación. Su maniqueísmo reside, entonces, en no ver el lado positivo de la cultura, es decir, que la razón y la ciencia puedan cumplir alguna vez un papel liberador” (Arriarán. 2004. 116). Este comentario cuestionador de los frankfurtianos es sumamente revelador, ya que su abandono del marxismo los llevaría a puntos de vista subjetivistas, terminando en la liquidación teórica y práctica de la lucha por el socialismo. Esto supone una actitud de simpatía con las ideas de Marx y de lucha por una nueva sociedad, visible en uno de sus libros más recientes (Arriarán, 2007). Aquí dice: “¿Cómo explicar el desarrollo reciente de los acontecimientos económicos, políticos y sociales en Bolivia que desembocaron en la impresionante derrota del neoliberalismo? Escribí este libro con base en la necesidad de buscar otro tipo de explicación que no se reduzca a un catálogo de fechas históricas, ni de biografías de personajes destacados. En la filosofía y en las ciencias sociales hoy en día está totalmente desacreditada aquella versión positivista que concebía el pasado como mera acumulación de datos. Ni siquiera las versiones alternativas como la historia de las mentalidades o del imaginario colectivo, gozan hoy de un pleno reconocimiento. En lugar de estas concepciones se plantea el enfoque de las prácticas sociales ligadas indisolublemente a las interpretaciones de los sujetos” (Arriarán, 2007a.9). Es decir, su



filosofía es contraria al neoliberalismo, su propuesta educacional es crítica del capitalismo y su idea de hermenéutica, educación y neobarroco es de talante cuestionador y liberador. Es ahí donde observo una vecindad con mi propuesta filosófica, alentandome a seguir mi camino, sobre todo en su recuperación del socialismo, el cambio social y la transformación de lo injusto y por supuesto en sus acertadas críticas a las hermenéuticas racionalistas y metaforizantes.

Por otro lado, él critica a Bolívar Echeverría en su idea de modernidad, de la cual excluye las luchas de la izquierda y el proceso socialista del siglo XX, ignorando los aportes de Marx y Lenin con el propósito de centrarse en una idea culturalista y relativista de la cultura, ignorando lo económico, lo político y lo social. No es que se quiera partir de cero en la concreción de un filosofar, sino ver de manera holística e integral el desarrollo de un pensamiento histórico: “Hacer filosofía latinoamericana implica entonces hacer filosofía sin más. Lo demás se da por añadidura. Esto significa que no se puede hacer una filosofía latinoamericana a partir de categorías propias. No se puede mexicanizar ni latinoamericanizar la filosofía. Esto es tan absurdo como tratar de crear un pensamiento de la nada. Siguiendo esta lógica, se puede plantear la necesidad de desarrollar una hermenéutica latinoamericana a partir de la hermenéutica en general, es decir, de la filosofía europea, pero sin reducirnos a ella” (Arriarán: 2006. 25). Esto lo fundamenta de manera más amplia en un texto titulado *La Fábula de la Identidad Perdida*, donde señala la viabilidad de una hermenéutica latinoamericana de factura barroca (Arriarán. 1999a), y lo desarrolla –a mi juicio– de manera más completa y argumentativa, en un libro que escribe junto con el pensador mexicano Mauricio Beuchot, llamado: *Filosofía Neobarroco y Multiculturalismo* (Arriarán y Beuchot: 1999c).

Esta revalorización de lo barroco no implica regresar al siglo XVII europeo o al XVIII novohispano, sino refuncionalizar el mestizaje y ver la articulación de ideas entre diversas propuestas, lo cual implica una crítica radical a las posturas relativistas de la posmodernidad nihilista (Arriarán: 1997).

Lo interesante de Arriarán es la recuperación hermenéutica del llamado neobarroco, cuya acuñación se debe al cubano Severo Sarduy, (1937-1993), en el año de 1972 en un texto sobre la literatura de nuestro continente (Sarduy, 1972). Este autor ubicaba al neobarroco en relación a la instauración de procedimientos transgresivos del dispositivo sígnico, liberando los significados para establecer un nuevo mestizaje simbólico (Sarduy, 1987). No obstante el origen postestructuralista de Sarduy, y en consecuencia relativista, dada su simpatía con Roland Barthes, George Bataille y Jacques Lacan, su idea es sin duda alguna creativa y original. Nativo de Camagüey, emigró a Francia en 1960. Pese a sus posiciones equivocistas y antimarxistas, su reflexión es interesante, ya que ubica lo neobarroco vinculado a la carnavalización, la parodia, el artificio y la intratextualidad, en la que adquiere una singular importancia el maquillaje, el tatuaje, el simulacro y la anamorfosis. Homosexual, muere de sida en 1993. Quizo fundamentar ontológicamente su vida con la condición neobarroca: elíptica, desenfrenada, simuladora, fragmentaria y perversa. Arriarán simpatiza con sus comentarios: “[...] desaparece el sujeto, la representación no tiene un referente real, sino siempre otra representación. Al no existir la realidad objetiva todo es ilusión de otra ilusión, un juego de espejos (como en las meninas de Velásquez) y un vacío eterno o un significado sin sentido (como en la teoría de Jacques Lacan). Vemos que en la definición de Sarduy se encuentran las principales tesis del posmodernismo (no hay un centro, si no un espacio infinito, en vez de totalidades de sentido solo hay fragmento)” (Arriarán, 2009. 10). A todas luces, Arriarán se iconiza con Sarduy, llegando a suponer que es mucho más interesante que Bolívar Echeverría, por su actitud lúdica, irreverente, antisolemne, emancipadora y transgresora. Las ideas de este autor son claves en la literatura latinoamericana reciente desde Roberto Bolaño a Ricardo Piglia. Quizás lo criticable en Sarduy sea su visión ahistórica, asocial y su crítica constante al socialismo; su neobarroco es preciosista, estetizante y lejano de posturas proletarias, indígenas y transformacionales. Le conocimos en un congreso de poesía en la Ciudad de México. Su cercanía con Octavio Paz y la posmodernidad parisina lo distanciaba de la lucha de clases y lo acercaba al glamour y al *star system*. Arriarán simpatiza a su vez con la idea del neobarroco de Gilles Deleuze, quien en su libro *El Pliegue* lo asocia con la ambigüedad, la

incertidumbre, la repetición y la metamorfosis, es decir todo se pliega, repliega y despliega: el cuerpo, la política, la amistad, la filosofía. Para él, el alma es una mónada sin puertas, orificios y ventanas. El pliegue es algo singular, no universal, siempre en lo continuo (Deleuze, 1988). A partir de ahí trata de buscar un neobarroco moderno, visualizándolo en la poesía de Mallarme, la novelística de Marcel Proust, la poética de Henry Michaux, la música de Pierre Boulez, y la pintura de Hantai. Ve la estética neobarroca con la heterogeneidad de los componentes del sistema, la multiplicidad sin unidad generadora, la posibilidad de conexiones múltiples, las rupturas de significados y significantes, la decalcomanía y la cartograficidad reciente, lo cual supone una afición al nomadismo, al placer de extraviarse, al misterio del engaño, la asistematicidad y el laberinto (Deleuze y Guattari: 1999). Nuestro autor se suicidará en 1995 en París. Hizo de su vida un sendero neobarroco: nómada, simulador, elíptico, carnavalesco, acéntrico, excéntrico y lúdico. Arriarán se identifica un poco con él. Veamos: “Un autor que ha contribuido a la definición del neobarroco como esta nueva situación mundial donde predomina la ambigüedad, la confusión de identidades culturales y la multiplicidad de sentidos, es Gilles Deleuze. Según él, la dinámica contemporánea ya no gira en torno de un centro de poder o en función de determinadas contradicciones dialécticas. Hay otra lógica que tiene que ver con flujos indeterminados de diverso origen. En la medida en que estos flujos escapan a todo tipo de control estatal, social o familiar, se puede entender que hay un proceso de indeterminación del lenguaje que representa una liberación del texto. A diferencia del barroco (que se define por la reconstitución de series convergentes) el neobarroco sería la reconstitución de series divergentes: “La armonía atraviesa una crisis en beneficio de un cromatismo ampliado, de una emancipación de la disonancia o de acordes no resueltos, no relacionados con una tonalidad” (Arriarán, 2009 .1). A partir de una reflexión hermenéutica de las aportaciones de Borges, Sarduy, Deleuze y relacionándolas con una postura emancipadora crítica, nos proporciona Arriarán su idea de barroco.

A continuación trataré en una veintena de puntos acercarme a su mundo. En primer lugar piensa que el neobarroco nos deberá ayudar a comprender nuestra condición territorial en tanto habitantes de *nuestramérica*: “Basándonos en Severo

Sarduy (más que en autores como Omar Calabrese), podemos desarrollar una redefinición del neobarroco como un concepto para entender la realidad latinoamericana” (Arriarán, 2009. 13), es decir, está preocupado por nuestra latinoamericanidad, no sólo como espacio físico, sino en lo concreto y palpable. En segundo lugar atiende la problemática de la interacción étnica, política, ideológica y cultural, ya que lo neobarroco puede ser concebido como “un sistema de flujos indeterminados o un nuevo mestizaje simbólico” (Arriarán, 2009. 13). Prioriza la conjunción, la articulación y la relacionabilidad. En tercer sitio ubica la cuestión emancipadora que, a diferencia de Omar Calabrese, para él sí es determinante: “Pensamos que se puede fundamentar un neobarroco de carácter liberador” (Arriarán, 2009.14). Le preocupa la opresión y subordinación de nuestros pueblos. En cuarto sitio contempla lo lingüístico en tanto vocación hermenéutica. Lo lingual, conversacional y dialógico de la condición humana. En quinto lugar valoriza enormemente la idea de lo histórico con el propósito de contemplar las fases del desarrollo de las cosas. El rol de lo diacrónico en tanto elemento definitorio para entender el pretérito distante, el presente y el devenir. En sexto lugar desarrolla, a partir de Sarduy, una crítica a la fetichización del modo de producción capitalista, de la sociedad burguesa y por supuesto del neoliberalismo, criticando las posturas burocráticas que encasillan y encuadran lo simbólico: “Ciertamente Sarduy tiene razón al señalar que las maneras más subversivas de alterar el mundo capitalista se encuentran en la construcción de realidades lingüísticas autónomas frente a la lógica de la economía burguesa que impone un solo sentido (la lógica de la mercancía). De lo que se trataría entonces es de postular una definición del neobarroco como aquel discurso que rompe la estatalización y la institucionalización de los símbolos. Esto significa afirmar el papel del lenguaje como negación de todo sentido, es decir, de liberar los significados ya que en vez de un universo unidimensional es mejor un universo de polivalencias” (Arriarán, 2009.14). Su deseo de resignificar, estableciendo nuevas cartografías de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento es extremadamente alentador, ya que nos conduce a otra idea de modernidad para nuestro continente lejano de la ilustración y postiluminismo, impulsado por los imperios de factura estadounidense, europea y japonesa. Él dirá más adelante: “Lo neobarroco se podría decir que es aquello que escapa a la textualización o imposición de la letra (para la

economía capitalista todo lo que no es textual es extirpable). Podemos ejemplificar esto citando la película japonesa Kaiwan donde se plantea una situación donde para salvar a un monje budista de la influencia de los demonios, le escriben sobre la piel un tejido de mantras. Pero los calígrafos, que van pintando progresivamente el cuerpo olvidan pintar las orejas. Por allí lo tiran hacia arriba los demonios hasta arrancarle esos fragmentos de piel no escritos. También se puede ejemplificar con las narraciones de Borges que cuestionan radicalmente las clasificaciones de nuestra sociedad, proponiendo otras que pueden ser tan válidas como las comúnmente aceptadas (aunque esas alternativas clasificatorias no tengan utilidad alguna), porque el nexo de unión entre los objetos clasificados ya está preestablecido. Pero de todas maneras, si por algo tiene sentido todavía el arte y la literatura hoy en día es justamente por su poder de transgresión y resemantización de los signos establecidos” (Arriarán, 2009.15). En séptimo lugar recurre a revalorizar nuestra literatura señalándola como un claro ejemplo de condición neobarroca. “En los siguientes capítulos nos proponemos analizar algunas obras de autores como Carpentier, Néstor Taboada Terán, García Márquez, Borges, Ricardo Piglia, Roberto Bolaño, César Aira, Xavier Villaurrutia, tratando de ver sus procedimientos neobarrocos esencialmente transgresivos del sistema de signos establecidos. Un buen marco de referencia teórico y metodológico es la obra de Paul Ricoeur, especialmente Tiempo y narración donde de manera amplia nos ofrece argumentos para fundamentar el aspecto transformador, refigurador del texto literario. En esta obra nos apoyaremos para desarrollar nuestro concepto de una literatura neobarroca latinoamericana de carácter liberador, además de los mismos escritores (como Ricardo Piglia y Roberto Bolaño) que han elaborado sendos trabajos de reflexión teórica sobre el quehacer literario en el contexto de la globalización, el mestizaje cultural y la posmodernidad” (Arriarán, 2009.15). En octavo lugar recupera la idea de otra modernidad para nuestros pueblos y naciones a través del diálogo intercultural y el mestizaje simbólico, y no únicamente en la apología de lo mercantil y económico “coincido con la tesis de que no hay una sola modernidad, sino varias. La modernidad europea es solo una entre muchas. Como tal no puede ser un modelo para América Latina. El defecto de esta modernidad es su reduccionismo económico” (Arriarán, 2008. 4). Su búsqueda de una modernidad diferente, es muy interesante dada la experiencia gastada del capitalismo y la bancarrota total del liberalismo social en todas sus vertientes. En noveno sitio resignifica la idea de educación

desarrollando una idea neobarroca, separándose de una postura empresarial, en beneficio de lo público, ya que una política educativa vinculada al mercado conduce a las élites dirigentes a “deslindar al estado de su responsabilidad con la sociedad” (Arriarán, 2008.5). En décimo lugar, él propone la idea de multiculturalidad vinculada a la cuestión educacional, pues permite generar una diversidad de criterios en relación a la formación de los educandos, sin caer en el objetivismo y la metonimicidad de la uniformidad monocultural, de las políticas educacionales neoliberales que se oponen a lo indígena, esquivando a su vez el relativismo de algunas pedagogías equívocas. “Aplicando el enfoque filosófico de Mauricio Beuchot podemos decir que entre el multiculturalismo y la hermenéutica barroca hay una teoría que las puede unificar. Dicha teoría expresa: 1) una idea de proporcionalidad, 2) una relación entre dos términos donde hay predominio de la diferencia, y 3) una analogía que evita el univocismo y el equivocismo. La hermenéutica barroca se puede caracterizar por una forma de racionalidad moderada que plantea el conflicto a partir del principio de la proporción como forma de diálogo y de comunicación. Esta es la situación histórica del siglo XVII donde frente a la extinción de dos o más culturas se plantea la sobrevivencia como estrategia común” (Arriarán, 2007b.185-186). Es decir, él trata de vincular lo multicultural desde una óptica prudencial y fronética. En décimo primer lugar vincula lo multicultural, lo educacional y neobarroco con lo hermenéutico priorizando el respeto y la otra otredad. “Ciertamente, también en la hermenéutica barroca predomina la diferencia ya que no se puede tratar de una simple identificación o fusión entre dos o más contrarios. La relación multicultural o intercultural supone entonces la tolerancia y el respeto a la diversidad del Otro. Esto es importante ya que si tomamos el caso de la educación, no se puede seguir sosteniendo un sistema educativo donde predomina la homologación y la uniformización. Se trata entonces de resaltar la diferencia, pues lo que se necesita es un tipo de educación basada en la diversidad y el pluralismo. Esto significa desarrollar una educación multicultural” (Arriarán, 2007b.186). Se trata de respetar los derechos humanos en el aula, privilegiando la reciprocidad, el diálogo y la ayuda mutua. Igual sucede en lo neobarroco y en el proceso de la conversión comunal. En duodécimo lugar nos sugiere una educatibilidad orientada hacia los criterios morales y la eticidad, privilegiando las virtudes y la axiología. “La educación moral

como formación de virtudes se puede ver también como introyección, asimilación e incorporación dinámica y activa de los valores en lo más íntimo del individuo, del educando” (Arriarán, y Beuchot: 1999b.12). En este punto se distingue Arriarán de Deleuze y Sarduy, y por supuesto de la posmodernidad equivocista. Para él los valores son centrales en la configuración formativa del alumnado. Incluso en su idea de lo neobarroco también son primordiales las virtudes. Eso lo aleja de otros autores relativistas de lo neobarroco, desde Omar Calabrese, (1994), Néstor Perlongher (1993), Francisco Jarauta (1979), Néstor García Canclini (2000) y otros. En el lugar número trece tenemos una apuesta epistémica que revaloriza el pensar en nuestra lengua, lejos de la soberbia eurocentrista, apologista de lo germánico, francés o anglosajón. “La necesidad de retomar el problema de desarrollar un pensamiento propio no solamente parece algo que se plantea hoy la filosofía. También la pedagogía se enfrenta ante este tipo de dilemas para no caer en múltiples enajenaciones. Seguramente la investigación educativa también tendrá que enfrentarse a esta cuestión, sobre todo si queremos salir de la grave crisis en que nos hallamos. Quizá dicha crisis se debe a la imitación de fórmulas positivistas, deterministas, empiricistas. ¿Por qué no entonces intentar y retomar planteamientos surgidos dentro (y no fuera) de América Latina? Hay que repensar y revalorar el proceso histórico del mestizaje. América Latina es una sociedad multicultural” (Arriarán: 2007b.187). En esa vía se opone a todo colonialismo intelectual con afán de dominación ideacional. Eso lo ha llevado a sugerir una hermenéutica barroca orientada a fundamentar una propuesta educacional basada en el respeto y la no eliminación de las diferencias de cultura, proponiendo una formación de nuevo tipo. En el lugar catorce, propone una orientación antropológica y ontológica basada en la recuperación y resignificación de la identidad. “Esto supone necesariamente desarrollar líneas de investigación como la educación multicultural como un proceso de formación crítica que ayude a la recuperación y potenciación de las identidades culturales locales” (Arriarán: 2007b.190). Esa hermenéutica de la identidad es central en una epocalidad que se opone a la recuperación de lo particular y se pierde en universalismos abstractos. En el sitio quince vemos una posición opuesta a la globalización en tanto uniformidad y estandarización de paradigmas culturales. Esto lo lleva a hegemonizar lo local e inmunizar la invasión de lo imperial, que se ha disfrazado de mundialización

(Arriarán, 2001b). En el lugar dieiséis, él desarrolla una educación y un neobarroco vinculado a las prioridades de la nación y de la propia formación social, cuestionando la apología del mercado. “Contra la mercantilización de la educación hace falta pensar en alternativas acordes con las necesidades nacionales” (Arriarán, 2007b.190). En una época en que se ha adorado al capital financiero, toma partido por la autenticidad y lo propio ante la invasión de instituciones imperiales, en el campo de la instrucción. En el sitio diecisiete, vemos un filosofar dotado de una altísima ontologización en sus temáticas y objeto de estudio, creo que aquí hay otra diferencia significativa con las pedagogías metaforizantes, que se oponen a lo óntico y se refugian en la narratividad. En el punto dieciocho visualizamos una defensa honesta y honrada del socialismo, conduciéndolo a un enfrentamiento con buena parte de los filósofos posmodernistas. “Según los filósofos posmodernistas (J.F. Lyotard, Franco Crespi, Jean Baudrillard, A. Glucksman) el socialismo no sólo “real”, sino también el llamado “ideal” por estar ligado al proyecto de la modernidad, se encuentra en crisis, de la misma manera que el proyecto de la Ilustración burguesa. La razón por la cual se coloca en un mismo saco el proyecto marxista de emancipación y el proyecto burgués, consiste según Lyotard en que esas teorías son simples “metarrelatos carentes de legitimación” (Arriarán: 2007a.133). Se opone a considerar el socialismo como un simple metarrelato. De ahí que su idea de neobarroco esté ubicada en un proyecto socialista, lejano del posmodernismo pequeño burgués e incluso de Sarduy y Deleuze: “La crítica del posmodernismo al socialismo es en definitiva, una cuestión no sólo práctica, política sino también teórica. No sólo se descalifica la acción política transformadora sino también la posibilidad del mismo fundamento teórico para intentar transformar la sociedad” (Arriarán: 2007a.133). Él no compra la idea posmoderna de equiparar la modernidad capitalista con la modernidad socialista, reconoce errores en el proceso de transformación societal, pero sigue cercano a un marxismo creativo (Arriarán, 2004b). En penúltimo sitio critica las concepciones equívocas de los partidarios de la antifundamentación. Criticando la idea de Lyotard al oponerse a la fundamentación para negar la transformación de la sociedad se pregunta: “Pero en una sociedad como Bolivia ¿se puede renunciar al proyecto de transformarla y a fundamentar teóricamente ese proyecto? Cuando los filósofos posmodernistas niegan tajantemente la posibilidad de una fundamentación



teórica de la transformación social ¿no nos están condenando a la impotencia y a una especie de callejón sin salida? Si se afirma la carencia absoluta de todo fundamento ¿en qué fundamentan la falta de fundamento? La negación de la posibilidad de transformación ¿no nos lleva a la desesperación al fundar la inutilidad de todo intento de transformar radicalmente la sociedad presente? La filosofía posmodernista, al plantear la inutilidad de todo intento de transformar la sociedad, no hace otra cosa que plantear una nueva forma de conservadurismo. Esto es, que al negar la transformación, está negando el futuro mismo con la consiguiente exaltación del presente. El pensamiento posmoderno se centra pues en el presente, en un presente que se reproduce a sí mismo y en el que lo nuevo es sólo lo mismo. No es casual que los posmodernistas estén remitiéndose a Nietzsche “quién descalifica la historia como proceso ascendente” (Arriarán, 2007a.133-134). Ese alejamiento de Arriarán hacia los teóricos que niegan el cambio social es muy importante. Su pensamiento es transformacional y está vinculado a la esperanza de los oprimidos por alcanzar una nueva sociedad, lejos de la explotación del hombre por el hombre. De ahí su simpatía por Marx, Guevara y Mariátegui. Finalmente vemos una propuesta distante del objetivismo germánico de hechura habermasiana. “Tampoco podemos aceptar las prescripciones de quienes como Habermas desearían únicamente una estrategia fundada en la construcción de una forma de patriotismo constitucional o de una nueva ciudadanía posnacional. Estos planteamientos no sólo constituyen teorías equívocas eurocéntricas, sino también representan posturas políticas insuficientes que nos inducen a engaño frente a la dominación del imperio actual” (Arriarán, 2007a.163). Su rechazo a la pragmática universal, a la acción comunicativa y a la ambición dialógica del consenso en el marco de la sociedad burguesa nos identifica en términos políticos y hermenéuticos.

En fin, abordamos veinte ideas sobre su pensamiento, forzosamente simplificadoras y en cierta medida reduccionistas. Lo rescatable es que vemos en su pensamiento a un autor refrescante, que nos ayuda a oxigenar nuestro cerebro en la idea de lo multicultural, el neobarroco, lo hermenéutico y lo educacional. En nuestro caso, la hermenéutica que proponemos la hemos desarrollado en esta tesis, igual ha sucedido con lo educativo y lo multicultural. En relación a lo

neobarroco, diremos que es una opción diferente a la modernidad ilustrada y a la posmodernidad; tal alternativa deberá incluir lo económico, lo social, lo ideológico y lo simbólico. Se opondrá a los fundamentalismos indígenas y la asimilación en lo occidentalizante. Será incluyente y defenderá la diversidad cultural. Lo interesante radica en no anclarse a una línea posmoderna de rechazo a una sociedad más justa, sino en revalorizar la condición neobarroca y socialista, para una modernidad distinta en América Latina. En todas esas propuestas coincidimos con Arriarán. El nos ha ayudado a pensar en un proyecto distinto y nos proporciona herramientas para una filosofía política de nuevo cuño.

La hermenéutica barroca había sido pensada por Arriarán desde mediados de los años noventa y concretado en un texto escrito conjuntamente con Beuchot a fines del siglo pasado. Él señala la necesidad de una hermenéutica “como una filosofía del juego, de la imaginación creadora y de la libertad. Es una opción para construir desde la proporcionalidad la evaluación con la intención de confrontar el espíritu serio, neopositivista, analítico, neoliberal” (Arriarán y Beuchot: 1999c.11). En esa misma época, en otro libro en coautoría con Beuchot, aplica los principios de su hermenéutica a la educación (Arriarán y Beuchot: 1999b). En estos materiales se plantean los principios fundamentales de la llamada hermenéutica barroca al estudio y proyección del *ethos* barroco al multiculturalismo y la educación y sobre todo al neobarroco de la posmodernidad. A principios del nuevo milenio, Arriarán junto con Elizabeth Hernández coordinan un volumen donde se aplican los principios y categorías de su hermenéutica a la cuestión educacional (Arriarán y Hernández: 2001a). De hecho, Elizabeth Hernández había contemplado una hermeneusis en esta dirección en su tesis de maestría en el año del 2001, en la medida que aplicó tales principios a la lectura de textos literarios (Hernández: 2001). De igual manera Arturo Álvarez Balandra aplicaría esa batería conceptual a la temática educacional (Álvarez Balandra: 2002). Los últimos materiales de Arriarán han estado orientados a configurar la red conceptual de su propuesta filosófica (Arriarán: 2007c). De esta manera, su filosofía y pedagogía ingresan al campo de las hermenéuticas que estudian y comprenden el fenómeno

interpreteacional en nuestro medio. ¿Dónde radica la originalidad de su pensamiento? Sin duda alguna en la continuación de la *hermeneia* aristotélica, gadameriana, ricoeuriana y beuchotiana a los complejos problemas de nuestro tiempo, en la traducción propia de grandes conceptos como es el caso del neobarroco a la realidad latinoamericana y en la articulación de Marx, Guevara y Mariátegui con Sarduy, Bolaño, Piglia y otros para entender el arte, la literatura y otros saberes estéticos. En su teoría del conocimiento existe a su vez una idea de sociedad, conflicto social y cultura tan frecuentemente olvidados por las filosofías recientes. De la misma manera coexiste una conciencia social que lo separa de las posturas reaccionarias y conservadoras. Su hermenéutica transita en el horizonte interpretacional junto a la Hermenéutica Simbólico-Analógica de Luis Álvarez Colín (2002), a la Hermenéutica del Equilibrio Pulsional de Víctor Hugo Valdés Pérez (2002), la Hermenéutica Analógico-Crítica del filósofo español Francisco Arenas-Dolz (2003), con las cuales existe una gran afinidad en términos categoriales y metodológicos. Todas ellas surgidas en Iberoamérica y vinculadas a la tradición epistémica y óptica de Mauricio Beuchot (2000), cuestionadoras de los lineamientos absolutistas de las hermenéuticas científicas del corte de Emilio Betti (2006), Jürgen Habermas (1995) y Karl Otto Apel (1985) y de las hermenéuticas posmodernas del llamado pensamiento débil de Gianni Vattimo (1991) y corrientes similares.

## **CONCLUSIÓN**

A la luz de la hermenéutica Dialéctica Transformacional, nos parece muy vitalista la propuesta de Samuel Arriarán. Su Hermenéutica Barroca aporta criterios para generar una batería interpretacional nueva, permitiéndonos explicar y comprender lo multicultural, la cultura, la formación y la temática educacional. Genera pistas para no caer en el univocismo de la hermenéutica habermasiana, dueña de universales abstractos y absolutismos arbitrarios del consenso y del dialogo de élites, alejándonos de las posturas unidimensionales y monoculturales del llamado

liberalismo igualitario. Por otro lado, establecemos una distancia con las hermenéuticas posmodernas del tipo de Vattimo, Lyotard y Baudrillard, negadoras del fundamento y de la referencia, con el propósito de oponerse no sólo a una interpretación políticamente válida, sino apelar al nihilismo y el irracionalismo como postura filosófica. Su revalorización de la contradicción y de la analogía, lo aproxima a nuestra idea de dialéctica en tanto método hermenéutico capaz de abducir, historizar e iconizar el pensamiento social. Finalmente, su simpatía por el cambio nos aproxima a la concepción de lo transformacional. En ese sentido, en tanto partidarios de una hermenéutica dialéctica transformacional, coincidimos con la hermenéutica barroca de Samuel Arriarán. Ambas hermenéuticas están ligadas al pensamiento innovador del hermeneuta mayor en América Latina: Mauricio Beuchot Puente. Ambas son hijas de la analogía y de la postura interpretacional, que critica el enfoque cientificista del positivismo y la orientación equivocista de la posmodernidad. La historia nos dirá cuánto nos une y articula. El actual momento es de conjunción. Por lo pronto, la idea de lo ontológico, el cambio social y la vocación interpretacional nos acerca en nuestra comprensión del neobarroco y lo educacional. Vamos en el mismo barco, navegando en los mares de la comprensión, la sutileza y la frónesis.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Balandra A.** (2002): "Hermenéutica analógica y procesos educativos". Número especial de *Analogía*, México.
- Álvarez Colín L.** (2002): *El universo simbólico de la familia. Un estudio de psicología hermenéutica*. Ed. Ducere, México, D.F.
- Apel Karl Otto** (1985): *La transformación de la filosofía*. Dos volúmenes. Taurus, Madrid.
- Arenas Dolz F.** (2003): "Hacia una hermenéutica analógico-crítica". Número especial de *Analogía Filosófica*, número 12, México, D.F.
- Arriarán Samuel**,(1997): *Filosofía de la posmodernidad crítica a la modernidad desde América Latina*. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México, D.F.
- Arriarán, Samuel** (1999a): *La Fábula de la Identidad Perdida. Una crítica de la hermeneútica contemporánea*. Itaca, México, D.F.
- Arriarán Samuel y Beuchot Mauricio** (1999b): *Virtudes, valores y educación moral*. Universidad Pedagógica Nacional, México, p. 12.
- Arriarán Samuel y Beuchot Mauricio** (1999c): *Filosofía Neobarroco y Multiculturalismo*. Itaca, México, D.F.
- Arriarán Samuel y Hernández E.** (2001a): *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Arriarán Samuel** (2001b): *Multiculturalismo y globalización*. UPN, México, D.F.
- Arriarán Samuel** (2004): *Dianoia*. Volumen XLIX, núm. 53. Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM.
- Arriarán Samuel** (2004b): *Marxismo más allá de Marx*. UPN, México, D.F.
- Arriarán Samuel** (2006): "La Hermenéutica Barroca". En Samuel Arriarán y Elizabeth Hernández (compiladores): *Ensayo sobre Hermenéutica analógico-barroca*. Editorial Torres Asociados, México, D.F.
- Arriarán Samuel** (2007a): *La derrota del neoliberalismo en Bolivia*. Editorial Torres Asociados, México, D.F.
- Arriarán Samuel** (2007b): citado en Gabriela Hernández García (coord.): *Hermenéutica, Analogía y Filosofía Actual*. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México, D.F.

- Arriarán Samuel** (2007c): *Barroco y neobarroco en América Latina. Estudios sobre la otra modernidad*. Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.
- Arriarán Samuel** (2008): *RIEDA, Revista Integral de Educación para Adultos*, año 30, No. 1, enero-junio, México, D.F.
- Arriarán Samuel** (2009): *¿Y qué propone el neobarroco?* Biblioteca de hermenéutica, México, D.F.
- Betti Emilio** (2006): *La interpretación jurídica*. LexisNexis, Santiago de Chile.
- Beuchot Mauricio** (2000): *Tratado de Hermenéutica Analógica*. UNAM, México.
- Calabrese Omar** (1994): *La era neobarroca*. Cátedra, Madrid.
- Conde Napoleón** (1987): *Apuntes sobre hermenéutica y turismo*. Sección de Graduados, Escuela Superior de Turismo, Instituto Politécnico Nacional, México DF.
- Conde Napoleón** (2001): *La filosofía de los derechos humanos de Mauricio Beuchot*. Primero Editores, México.
- Conde Napoleón** (2002a): *Dos aplicaciones de la hermenéutica analógica: el urbanismo y el turismo*, Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2002b): "Hermenéutica analogical, definición y aplicaciones", Primero Editores, México.
- Conde Napoleón** (2004): "Ensayos sobre hermenéutica analógica". Número especial de *Analogía*, México.
- Conde Napoleón** (2005a): "Hermenéutica analógica, aspectos filosóficos actuales 2". Número especial de *Analogía*, México.
- Conde Napoleón** (2005b): *La hermenéutica analógica y la cuestión cultural en México*. Ducere, México.
- Conde Napoleón** (2005c): *Hermenéutica analógica y formación docente*. Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2006): *Breve historia de la hermenéutica analógica*. Torres Asociados, México.
- Conde Napoleón** (2007): *El contexto de la hermenéutica analógica*. Torres Asociados, México.

**Conde Napoleón** (2008a): *La hermenéutica dialéctica transformacional y la cuestión jurídica*. IPN, México.

**Conde Napoleón** (2008b): *La hermenéutica dialéctica transformacional, el turismo, el derecho y la cuestión social*. IPN, México.

**Deleuze G.** (1988): *El Pliegue. Leibniz y el Barroco*. Paidós, Barcelona.

**Deleuze G. y Guattari F.** (1999): *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos, Valencia.

**García Canclini N.** (2000): *Culturas híbridas*. Grijalbo, México.

**Habermas J.** (1995): *Facticidad y Validez*. Trotta, Madrid.

**Hernández Elizabeth** (2001): *Hermenéutica, educación y analogía. Fundamentos hermenéuticos de una educación mediante la lectura de textos literarios*. Tesis de maestría en Filosofía de la Cultura, Universidad Michoacana-Universidad Intercontinental, México, D.F.

**Jarauta Francisco** (1979): *La filosofía y su otro*. Pretextos, Valencia.

**Perlongher Néstor** (1993): *La prostitución masculina*. La Urraca, Buenos Aires.

**Sarduy Severo** (1972): citado en César Fernández (coordinador): *América Latina en su literatura siglo XXI*. México.

**Sarduy Severo** (1987): *Ensayos generales sobre el barroco*. FCE, Buenos Aires.

**Valdés Pérez V.** (2002): *Cultura y psicoanálisis. Hermenéutica del concepto de cultura en Freud*. Nous Ediciones, Morelia, México.

**Vattimo Gianni** (1991): *Éticas de la interpretación*. Paidós, Barcelona.

## **CAPÍTULO XVII**

### **LA RELEVANCIA DE LA POLÍTICA EN UNA EDUCACIÓN DE NUEVO TIPO.**

#### **INTRODUCCIÓN**

En este último capítulo de nuestra tesis doctoral pretendemos reflexionar acerca de la política en la construcción de un paradigma educacional de nuevo tipo. Sin duda alguna, la política es importante en una educación alternativa. Es absurdo negar su relevancia en un modelo hermenéutico. Su objetivo es mostrar la pertinencia de lo político en lo educacional. Desde nuestra óptica, una hermenéutica dialéctica transformacional no puede prescindir de la política en su reflexión cotidiana.

#### **DESARROLLO**

Desde nuestra óptica, la política es cardinal en la construcción de un paradigma educacional. Algunas teorías pedagógicas omiten esta temática, por la posición jerárquica que adoptan en la elaboración de las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Los modelos univocistas priorizan lo cuantitativo, los métodos objetivistas y los arquetipos de las ciencias naturales y exactas, tratando de ocultar su naturaleza de clase. Es el caso de los positivismos, organicismos y funcionalismos pedagógicos. Su aparente neutralidad axiológica es una forma de enmascarar la defensa del orden establecido. En esa medida, las posturas educativas de Augusto Comte, Herbert Spencer, Emilio Durkheim y Max Weber son unívocas. Igual sucede con las actuales posturas sistémicas, competenciales, cognitivas, analíticas y conductistas. A nuestro juicio, lo unívoco esconde una posición clasista que tiende a defender el orden liberal y la democracia capitalista. Por otro lado, las posturas equivocistas se apartan de toda metodología, critican la historicidad y se refugian en lo metafórico. Es el caso de los posmodernismos



educacionales. También tratan de ocultar su naturaleza de clase. Al rechazar todo compromiso societal, defienden consciente e inconscientemente el sistema social. Univocistas y equivocistas se dan la mano al rechazar la lucha de clases y la responsabilidad con los oprimidos. ¿Cuáles son nuestras tesis en materia educativa?

En primer lugar, partimos del siguiente principio: la política comanda la educación. Política significa, posición de clase. Política significa, luchar por los intereses de una u otra clase. Política es participar en la vida pública. Solamente hay dos tipos de política. Política al servicio de las clases explotadoras y política junto a las clases explotadas. Eso que parece tan elemental y sencillo ha sido olvidado por la mayor parte de los modelos pedagógicos actuales, desde las tendencias univocistas del estilo del conductismo (Skinner: 1981) y las tecnologías educativas (Bloom Broter: 1950) hasta los equivocismos irracionalistas (Illich: 1971) y los relativismos enseñantes (Sutherland: 1980). Si olvidamos este principio, somos presa de una postura tecnocrática, como es el caso de la línea de las llamadas competencias educativas (Zabalsa 2003).

En segundo lugar, entendemos que la educación es la historia de la lucha entre dos líneas: la burguesa y la proletaria. Por desgracia, los institutos y las universidades han sido dominados por intelectuales vinculados a posiciones reaccionarias, que niegan la contradicción en el terreno educacional. La línea burguesa se ha expresado en posturas justificadoras del orden social existente, llevando a la enseñanza sus propuestas. La línea proletaria deberá cuestionar las posiciones tergiversadoras de la realidad.

En tercer sitio, existe un desprecio a la educación que toma en cuenta la lucha por la producción y los productores. La tendencia especulativa y aristocratizante llamada posmodernidad, y aquí pienso en su peor orientación, la subjetivista y arreferencial, que desprecia lo rural y el campo, y se afianza en las ciudades. Desdeña todo tipo de apoyo a las cooperativas, brigadas de producción, apoyo a

las autonomías indígenas y las etnias, solidaridad con las luchas obreras y magisteriales, etcétera. Es una educación típicamente urbana, de las grandes metrópolis. Sus ideólogos viven en las grandes urbes. Tomar partido por una educación de la producción y los productores es acercarnos a ellos: a los mineros, los campesinos, los ejidatarios, los comuneros y todo tipo de trabajadores del campo y la ciudad. Jamás veremos reflexionar a las pedagogías unívocas y equívocas sobre la producción y los productores. Nuestra pedagogía pretende fundirse con los trabajadores. Dicho esto a principios de la primera década del nuevo milenio, puede parecer un viejo discurso decimonónico. Pero ya es hora de hacer un balance de nuestra obra y vida. Una educación así se dirige a participar en la formación de agrupaciones de agricultura justa, comercio responsable, turismo comunitario, tiempo libre ecológico, etcétera. Significa estar atento a los problemas teóricos y prácticos de los productores. Y esto no es una actitud productivista. Es estar atento a la producción de un país; cuestión rechazada por los nihilismos e irracionalismos actuales. Fomentar una cultura de la producción es promover talleres y seminarios de cultura agropecuaria, frutícola, artesanal, industrial. Significa plantear alternativas a la miseria, el hambre y la exclusión. Tampoco es populismo. Es un programa de acercamiento a los que más trabajan y menos ganan. Es pensar la articulación no sólo de la epistemología y la ontología, sino entre la ciencia y la tecnología con la producción. ¿Acaso nuestros indígenas no necesitan el apoyo de los intelectuales de la educación en sus programas productivos? La filosofía burguesa actual se aferra al divorcio con la producción. Una pedagogía para los nuevos tiempos implica un ajuste de cuentas con las orientaciones teoristas denostadoras de lo productivo. México es un país de pobres. Noventa y cinco millones están excluidos del bienestar social. ¿Cómo superar el atraso? Igual sucede en los demás países de América Latina y el Caribe, y con las formaciones sociales de Asia, África y Oceanía, y también de buena parte de Europa. O sea, nuestra propuesta es universal, ecuménica, planetaria. Una educación para la producción podría ayudar al respecto. Eso no implica la apología del desarrollismo y de las fuerzas productivas. Está vinculada con la articulación de los intelectuales con las personas productoras, en aras de

conocer sus sentimientos, intereses y objetivos de clase. Esta postura es olvidada por la teoría competencial (Perrenoud: 2002) por su carácter neopositivista y analítico.

En cuarto lugar, promovemos una formación vinculada a las masas. Esto significa formarse junto a las masas, estar atento a sus problemas, retos y desafíos. La educación burguesa teme a las masas y promueve un desarrollo individualista, narcisista y egoísta. Habla de virtudes sólo en los grandes héroes y personalidades. Para ellos, la historia ha sido realizada por los grandes hombres, no por las masas. Es totalmente inaceptable promover una educación únicamente formal lejana de las masas. Las ciencias sociales actuales no hablan de las masas. Lo consideran vulgar y anticientífico. ¿Acaso la teoría del consenso de Habermas habla de las masas?; o la teoría de los nuevos movimientos sociales de Alain Touraine; o el modelo del riesgo de Ulrich Beck, o el arquetipo sistémico de Luhmann; o el liberalismo igualitario de Bobbio. Ninguno habla de las masas. Incluso cuando se habla de ellas, se trata de denigrar a quien las menciona. Ahora está de moda el individuo y el ciudadano, pero no las masas. La erudición es de las masas, ellas son las que realmente saben. Un principio de una pedagogía política es percatarnos de que la práctica de las masas es un criterio de verdad. La verdad no se da por desocultamiento o por correspondencia unívoca como dicen los subjetivistas y los objetivistas. Los ilustrados dotados de una erudición descrestadora son ingenuos y ridículos, los sabelotodo son individuos pueriles y afectados. El verdadero saber está en las masas. Ellas transforman la producción, el arte, la sociedad y la historia. Cuando nos referimos a ellas, pensamos en los grandes grupos de seres humanos pertenecientes a los trabajadores, obreros, campesinos, estudiantes, profesores, empleados que constituyen el concepto llamado pueblo, es decir al 95% de los mexicanos y latinoamericanos. Una educación para las masas significa convertir los centros docentes y de investigación en instrumento de ellas. Algo diametralmente opuesto al modelo competencial orientado a transformar las escuelas en fábrica de cuadros de las empresas imperiales y monopólicas. El neoliberalismo ha

propiciado una formación elitista. El espejo para ellos es Suecia, Estados Unidos, Corea y Dinamarca. Universidades al servicio de las grandes marcas. Eso es su modernización. Eso significa ser civilizados y estar a la vanguardia. Por eso ofertan la “Teoría del aula inteligente”, la pedagogía “Basada en la solución de problemas”, “Las inteligencias múltiples” y todo tipo de recetas constructivistas, competencias, cognitivas y aparentemente “críticas”. Hacia allá va el modelo de Bolonia, el “Espacio Europeo de Educación Superior”. Lo mismo sucede con el esquema estadounidense y japonés. Programas académicos sin filosofía y saberes sociales. Sin ética, principios y responsabilidad social. Sólo tasa de ganancia y acumulación de capital. Desprecio total a las masas. Ni en broma estudiar la historia de sus luchas y movimientos. Sólo pragmatismo, funcionalidad e instrumentalismo. Primacía de la administración por objetivos y el éxito rápido. El prototipo a seguir es Bill Gates. De no ser así, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y los bancos de desarrollo excluirán a los países “rebeldes” sus créditos y apoyos financieros. La educación que nos interesa deberá estar subordinada a una línea de masas. Eso significa partir de las masas con las masas; recoger y sintetizar las ideas de las masas y llevarlas luego a las masas para que perseveren en ellas. Hasta ahora, nuestra educación ha seguido una línea del individuo. Se actúa a partir de las sugerencias, instrucciones e indicaciones del jefe en turno. Es una educación vertical y autoritaria. Nuestra pedagogía emerge de la posición, punto de vista y método de las masas. Es una educación anclada a las masas. Los profesores y alumnos nada podrán llevar a cabo, si no se integran con las masas. Tendremos que reflexionar más acerca de ello, dialogar sobre una antropología de las masas, deontología, axiología, teoría del conocimiento, historia de las masas, etcétera. A veces nos puede parecer abstracta la noción de masa. Sin embargo, lo que es irracional es el sujeto aislado de las masas. La conversión en persona implica la idea del bien y el mal, la adopción de lo justo, un modelo de ser humano, una ética solidaria y el contacto con las masas. ¿Cómo evitar el mecanicismo y el dogmatismo en este punto? Sin duda alguna es necesario abordar ese problema con seriedad. Por desgracia en la filosofía reciente se ha excluido tal tópico. Todo orilla en función de variables

individualistas del corte: “Cuidado de sí mismo”, el nihilismo activo o pasivo, el positivismo incluyente o excluyente, la razón cordial, el debilismo, el paso atrás y la “Frontera” o el “Límite”. Nuestra hermenéutica dialéctica transformacional parte de una línea de masas. Triste sería su derivación de una línea monolítica, monista y unidimensional, orientada por un solo sujeto, y una temática seguidista, caudillista e iluminista.

En quinto lugar, es una pedagogía basada en un proceso dialéctico de construcción, destrucción y reconstitución. Debemos destruir del todo las viejas ideas, cultura, costumbres y hábitos de la pedagogía, vinculada con las clases explotadoras y establecer vigorosamente los criterios, posturas, posiciones y modalidades culturales e ideacionales de las clases trabajadoras, para llevar adelante la conversión ideológica de los educandos. Una pedagogía orientada hacia un cambio en la concepción del mundo es pertinente y necesaria. Las filosofías posmodernas se oponen al término ideología, ya que lo consideran tendencioso y peyorativo. La ideología constituye las orientaciones, conceptos, ejes temáticos, caminos, tácticas, estrategias e ideas de una u otra clase en la sociedad. Nuestra ideología es la de los oprimidos; así de sencillo. Igual sucede con la concepción del mundo. Es el horizonte, dimensión y contexto que nos concierne. Unos prefieren la fenomenología, la posmodernidad o la analítica. Nosotros tenemos una manera de pensar diferente. La pedagogía alternativa propone un cambio de ideología y concepción del mundo ante la proliferación, como hongos después de la lluvia, de los univocismos y equivocismos en la llamada ciencia de la educación. Así de fácil. Algunos proponen el pensamiento débil, la pragmática trascendental y el enfoque sistémico. Nosotros proponemos una hermenéutica dialéctica transformacional. Su ideología y concepción del mundo, es la de los productores y de las masas. Así de simple. Nosotros tenemos nuestra ideología y concepción del mundo. Ellos la suya. Lo importante es la diferencia en las líneas del pensamiento.

En sexto lugar, proponemos una interpretación clasista. La política comanda la interpretación. No hay interpretación fuera de la política. La educación pertenece a una clase determinada y está subordinada a una línea política determinada. La interpretación docta e ilustrada pertenece a una educación de viejo tipo. En una sociedad de clase todo tiene su sello de clase, incluso el intérprete. Él pertenece a una clase determinada. Sus intereses son de clase. Nada escapa a la naturaleza clasista. Desde que apareció el estado hace siete mil años en Asia y cuatro mil años en México, todos los seres humanos pertenecen a una u otra clase. En ese sentido, no hay interpretación al margen de una postura política. Pretender situarse por encima de las clases es adoptar una posición supraclasista, es decir totalmente absolutista y autoritaria. Suponer como lo hacen algunos posmodernos, pretendiendo no pertenecer a ninguna clase, es subjetivismo e irracionalismo. ¿Cuáles son los criterios para una interpretación pertinente a nivel educacional y formativo? A nuestro juicio, se deberá recurrir a la historia, tener una cierta competencia epistémica, proponer una modalidad de ser humano, tener capacidad dialógica y fronética, estar vinculado a la lucha de clases, tener una postura clasista y estar relacionado con las masas. En esa vía, el profesor en el aula tiene un altísimo compromiso.

En séptimo lugar, nos interesa una pedagogía integrada a la sociedad. La vieja educación se configuraba en claustros aislados de la práctica de las masas y de los productores. El constructivo pedagógico ha planteado una falsa inserción en la formación social. El único criterio para integrarnos socialmente es aceptando la interpelación de las clases trabajadoras.

En octavo lugar, es una pedagogía de puertas abiertas, vinculada a una política de investigación inclusiva. La vieja educación ha propiciado la privatización de la investigación. Las empresas imperialistas promueven la existencia de las asesorías y las consultorías, cuyas conclusiones y resultados nunca son mostrados a la sociedad. Es una investigación elitista y cerrada para beneficio de

la clase dominante. Impulsar líneas de investigación orientadas hacia las masas es de primordial importancia.

En noveno lugar, es una pedagogía basada en el autosostenimiento, la independencia y la ausencia de sumisión. Autosostenimiento significa apoyarnos en nuestra propia fuerza y confiar en el poder creador de las masas. La pedagogía privatista se basaba en la dependencia del poder estatal. Ha vivido de las migajas ofrecidas por las clases dominantes, obligándola a entregar sus resultados de investigación. Apuntalar hacia la independencia frente al mercado y el capital es central en la época de la globalización, donde se ha desdeñado los saberes locales, hipotecando el conocimiento a las metrópolis centrales y a sus socios en los países periféricos.

En décimo lugar, es una pedagogía basada en principios. El principio de tomar la lucha de clases como clave es de carácter universal. Válido para cualquier país en cualquier tiempo y hora. Lo contrario es la conciliación clasista observable en la entrega acrítica, pasiva y cosificada frente a los poderes fácticos. Asirse a la lucha de clases como clave, significa creer en las contradicciones de la sociedad y tomar partido por los excluidos. Lo contrario es el consenso social. Aquí nos preguntamos lo siguiente: ¿cómo plantean el nexo entre educación, clases sociales y lucha clasista los modelos pedagógicos estelares actuales? ¿Cuál es la postura del modelo crítico, sistémico, acción comunicativa y la tercera vía? O una vez más: ¿cuál es la postura clasista del constructivismo, el competencialismo, el posmodernismo, las fenomenologías, la analítica y las modalidades cognitivas? Nos hemos preguntado: ¿a quién sirven pedagógicamente y a qué clase representan?

En décimo primer lugar, es una pedagogía que promueve la ciencia. Nuestra pedagogía retoma el principio de la excelencia. No es una excelencia administrativista e ingenieril. Se basa en la idea aristotélica de excelencia, sintetizada en la posibilidad de alcanzar la prudencia, buen estilo, calidad y

elevado lenguaje. Eso se adquiere de una u otra forma mediante la adquisición de saberes, el cual es logrado conceptual y metodológicamente mediante la ciencia. Nos alejamos del concepto positivista y analítico de ciencia, por otorgarle prioridad a la verificación y numeralización del conocer. También nos distanciamos del ideal subjetivista de rechazar la ciencia y el método. Proponemos la idea aristotélica de ciencia y el método marxista de la crítica de la economía política. Es la única forma de evitar el univocismo del cuantitativismo cartesiano y postpositivista del ideal científico y esquivar el equivocismo del antimétodo del anarquismo nihilista.

En doceavo lugar, promueve la cultura nacional. Propugnamos una cultura científica, democrática, nacional y de masas. Si pretendemos una pedagogía política, es necesario entender científicamente y no bajo la perspectiva dóxica, la política y la educación. La complejidad del momento actual nos orilla a una idea analógica de cultura y ciencia. Lo contrario nos lleva a posturas metafóricas y narrativas sin salida. Es necesario expresar en conceptos, categorías, horizontes temáticos, ejes problematizantes, hipotéticos y téticos el nexo entre lo cultural y lo político. Los educadores y educandos tendrán una idea dialéctica de la científicidad y la politicidad, comprender las estrategias y las tácticas, los principios y las leyes y los diversos paradigmas históricamente conformados. Nos interesa una cultura democrática vinculada a las masas y a la sabiduría proletaria, donde exista el centralismo democrático y la línea de masas, se consulte a las bases, respete a la mayoría en sus decisiones emanadas de la consulta y de asambleas, respete a su vez los derechos humanos y las opiniones de la minoría y el disenso. Nos interesa una cultura nacional, pues pertenecemos a un territorio y a una población, respetando las etnias y las tradiciones de cada nacionalidad y finalmente, estamos por una cultura de masas donde lo importante sea la colectividad y el grupo.

En décimo tercer lugar, combate el concepto de lo privado y se aferra a lo público. En esa vía ningún modelo de moda ha criticado lo privado, la propiedad y el fetichismo mercantil y el dinero. Desde la niñez hasta la vejez deberá cuestionarse



el papel clasista de lo privado y propiciar lo público. La dialéctica entre lo privado y lo público es una de las temáticas centrales de la educación por venir. Esa línea no ha sido abordada por el constructivismo (Brunner 2000). Se han aferrado a la interacción entre el sujeto y el medio ambiente a nivel mecanicista, sin criticar la esfera de lo privado y apoyar lo público (Ausubel 1963). Se han quedado en la forma sin llegar al contenido (Coll y otros 2007). De no criticarse la alienación hacia lo privado, se fomentará la tendencia hacia la delincuencia, el oportunismo y la búsqueda fácil y rápida de la masa monetaria. La apología de lo público es partidaria del bien común y de la negación de la posesión, acumulación y apoderamiento de bienes. La prioridad de lo privado arrastra a una ideología neoliberal. La inclinación hacia lo público propicia una ideología comunitaria, solidaria, dialógica y participativa. La vacuna contra lo privado crece en la lucha social y tiene que ver, con la educación pública, que no significa de ninguna manera educación estatal. La proliferación de lo privado arranca de la concepción egocéntrica de la educación estatal en muchas universidades mal llamadas públicas y en especial, en el auge de la enseñanza privatista.

En décimo cuarto lugar, es democrática. Está de moda hablar de la democracia; pero sólo de la democracia burguesa. Abundan los textos sobre teorías de la democracia (Sartori G. Sánchez S. 1995) y de las bondades del parlamentarismo (Martí 2006), así como de las diversas modalidades de la democratización de la sociedad (Held D. Hernández M. 2007). Sin embargo, no se reflexiona sobre la democracia proletaria. Está estigmatizado reflexionar sobre la conquista de la democracia por las clases trabajadoras, tal como ha sido planteado por Marx en el “Manifiesto Comunista”. “Como ya hemos visto más arriba, el primer paso de la revolución obrera es la elevación del proletariado a clase dominante, la conquista de la democracia” (Marx y Engels: 1955.38). Marx y Engels dicen: “conquista de la democracia”, ya que nunca ha existido en la historia de la humanidad, lo que etimológicamente significa la palabra democracia: poder del pueblo. Lo que ha existido es la capitalcracia o poder de los dueños del dinero y del capital. Más adelante dicen Marx y Engels lo siguiente: “El proletariado se valdrá de su dominación

política para ir arrancando gradualmente a la burguesía todo el capital, para centralizar todos los instrumentos de producción en manos del estado, es decir, del proletariado organizado como clase dominante y para aumentar con la mayor rapidez posible la suma de las fuerzas productivas” (Marx C. Engels F. 1955.38). Ese principio clasista ha sido frecuentemente olvidado en la sociedad moderna. Se ha acusado al marxismo de ser una dictadura, olvidando que la verdadera opresión es la del capital sobre la sociedad entera, en cualquier tipo de organización social que no sea la socialista o de nueva democracia. Una educación de nuevo tipo deberá preguntarse lo siguiente: ¿de qué manera se organizará la sociedad y la educación del futuro? ¿Será posible una educación verdadera y auténtica al interior de la llamada democracia burguesa? ¿Cuáles son los mecanismos y procedimientos de esa democracia proletaria? ¿Cuál es el balance de aciertos y errores en la construcción de esa democracia históricamente hablando? ¿Cómo se articulan la nueva democracia y la educación proletaria? Estas temáticas han sido borradas en el marco del constructivismo, el cognitivismo y el funcionalismo. Pese a su complejidad, es un tópico que deberá ser abordado en el aula y fuera de ella. De eso trata, una verdadera educación. Entendemos que la teoría política, liberal y positivista ha sido hegemónica en el discurso de las ciencias sociales. Igual ha sucedido en los saberes educacionales. Sin embargo, en el modo de producción que ellos ubican como paradigma, lo único que ha existido es la opresión, explotación y sojuzgamiento de una clase sobre otra. Vladimir Lenin dice lo siguiente: “Marxista sólo es el que hace extensivo el reconocimiento de la lucha de clases al reconocimiento de la Dictadura del proletariado. En ello estriba la más profunda diferencia entre un marxista y un pequeño (o un gran) burgués adocenado. En esta piedra de toque es en la que hay que contrastar la comprensión y el reconocimiento real del marxismo. Y nada tiene de extraño que cuando la historia de Europa ha colocado prácticamente a la clase obrera ante tal cuestión, no sólo todos los oportunistas y reformistas, sino también todos los “kautskianos” (gente que vacila entre el reformismo y el marxismo) hayan resultado ser miserables filisteos y demócratas pequeñoburgueses, que niegan la dictadura del proletariado. Además, la esencia de la teoría de Marx sobre el Estado sólo la asimila quien haya comprendido que la dictadura de una clase es necesaria no sólo para toda sociedad de clases en general, no sólo para el proletariado

después de derrocar a la burguesía, sino también para todo el período histórico que separa al capitalismo de la “sociedad sin clase”, del comunismo. Las formas de los Estados burgueses son extraordinariamente diversas, pero su esencia es la misma: todos esos Estados son, bajo una forma o bajo otra, pero, en última instancia, necesariamente, una dictadura de la burguesía. La transición del capitalismo al comunismo no puede, naturalmente, por menos de proporcionar una enorme abundancia y diversidad de formas políticas, pero la esencia de todas ellas será, necesariamente, una: la dictadura del proletariado” (Lenin: 1960.321). He mencionado esta larga cita con la idea de entender el sentido de la democracia proletaria. Desde que las clases y el Estado han impuesto su hegemonía, hace siete mil años en Asia y cinco mil en lo que hoy es América, sólo ha existido la dictadura de una clase sobre otra, la de los esclavistas sobre los esclavos, los señores feudales y terratenientes sobre los campesinos y los capitalistas sobre los trabajadores del campo y de la ciudad. ¿De qué manera se le puede quitar el poder económico, político, judicial y educacional a las clases explotadoras que han dominado durante milenios? Los marxistas señalan que sólo se alcanza ese objetivo mediante la democracia proletaria, la cual implica su dictadura sobre quién lo ha sojuzgado durante tanto tiempo. Ésa es la democracia proletaria. ¿Cómo podemos explicarla de manera escolar y académica bajo criterios prudenciales y fronéticos? Ésa es una de las tareas de la hermenéutica, dialéctica transformacional. Ése es un compromiso de la pedagogía del nuevo milenio. Realizar un ajuste de cuentas con las diversas modalidades de democracia en la historia del ser humano. Presentar un balance de cinco mil años de democracia o forma de gobierno esclavista, de un milenio y medio de feudalismo. De medio milenio de democracia precapitalista y capitalista o, mejor dicho, premoderna, moderna y postmoderna. A ciento treinta y nueve años de la Comuna de París, a noventa y tres años de la Revolución Rusa y a seis décadas del inicio de la economía de nueva democracia en China, es necesario reflexionar hermenéuticamente sobre sus aspectos negativos y positivos. Presentar pedagógicamente su historicidad. Enseñar lo verosímil y lo inverosímil de esa tradición. Preguntarnos: ¿qué fue lo que falló?, ¿cuándo comenzó la restauración capitalista en la Unión Soviética y China? Por otro lado, hay que mostrar los diversos paradigmas democráticos, desde el liberal y el neoliberal,

hasta el marxista y sus derivaciones en la pasada centuria y en el milenio que comienza. Aquí cabría preguntarse lo siguiente: ¿cuáles son los modelos de articulación entre democracia y educación en el enfoque competencial, constructivista y cognitivo? Que conozcamos, ninguno o, en el peor de los casos, el de la democracia liberal. El nuestro es el de la democracia proletaria. Para bien o para mal. Ésa es nuestra oferta política en términos educacionales. Pagamos el precio ante tal reto y desafío. Ya es hora de decir nuestro pensamiento en términos académicos.

En décimo quinto lugar, se basa en la práctica. El mundo práctico es el mundo de lo real, lo fáctico y los hechos. Es lo que sucede a nivel concreto. Por lo general existen tres tipos de prácticas. La práctica de la producción, es decir la construcción de la vida material. La práctica de la realización científica, artística, filosófica y política. En ella entra todo tipo de experimentación cognoscitiva. Luego está la práctica de la lucha de clases. En los tres tipos de práctica, las masas tienen una participación significativa. Nuestra pedagogía pretende ir a la práctica. No aspira a quedarse encerrada en el aula. Pretende salir a la vida con el objeto de ofrecer opciones a la complejidad del mundo presente. Una de las aberraciones de las pedagogías especulativas es ubicarse en el reino de la teoría sin conocer la práctica. Es una enseñanza libresca y formal separada de la existencia real de las cosas. De ahí la importancia de lo práxico. No se trata de un simple empirismo de factura baconiana (Bacon) ni de un pragmatismo absolutista (Dewey: 1967). Es una interacción dialéctica que va de la práctica a la teoría y luego regresa a la práctica. No es un practicismo unívoco ni equívoco. Es analógico y dialéctico.

En décimo sexto lugar, nos interesa adoptar una deontología clasista. Jeremías Bentham inventó la palabra deontología, en un libro publicado en 1834, dos años después de su muerte (Bentham 1960). Es un concepto relativo al deber ser, a la responsabilidad con los otros. Una pedagogía capaz de ofertar salidas a la crisis actual, deberá basarse en una deontología clasista, es decir, establecer un compromiso radical con las masas trabajadoras. ¿Qué clase de compromisos?

Estar atento a su crecimiento ideológico, político, cultural y orgánico. Por lo general, las deontologías caen en el terreno de lo abstracto sin aferrarse a la realidad (Gómez: 1982). Tratan del deber ser fuera de la práctica, del deber ser ante la historia, el destino y el proyecto de la humanidad (Pérez: 2002). Palabras huecas cuando no están enlazadas hacia las clases trabajadoras (Orna: 2004). Nuestra hermenéutica es transformacional porque está ligada al deber ser con los oprimidos.

## **CONCLUSIÓN**

Como podemos ver, nuestra pedagogía está vinculada a una hermenéutica dialéctica transformacional. Somos hermeneutas porque pensamos que la interpretación pertinente y correcta es necesaria en el mundo presente. En ese camino la hermenéutica es patrimonio de la humanidad y no pertenece únicamente a los filósofos e intelectuales orgánicos de la clase dominante. Somos dialécticos porque la contradicción es una ley universal que nos permite ver el consenso y el disenso, los análogos y los opuestos; y somos transformacionales porque pensamos que debe aplicarse la vía de la construcción, destrucción y reconstitución de los hechos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Hacia ello, se ha encaminado esta tesis doctoral.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adler M.** (1982): *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. Nueva York, Macmillan.
- Amabile T.M.** (1993): *The Social Psychology of Creativity*. Nueva York, Springer-Verlog.
- Ausubel D.** (1963): *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Gruner & Stratton.
- Bentham Jeremías** (1960): *Deontology*. Penguin Books, New York.
- Bloom B.S. y Broter L.** (1950): *Problem-Solving Process of Collage Students*, Chicago, University of Chicago Press.
- Brunner Jerome** (2000): *La educación puerta abierta a la cultura*. Visor, Madrid.
- Coll César y otros** (2007): *El constructivismo en el aula*. Grao, Barcelona.
- Dewey John,** (1967): *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Losada, Buenos Aires.
- Gómez Pérez Rafael** (1982): *Deontología Jurídica*. E.U.N.S.A. Navarra, España.
- Held David Hernández María** (2007): *Modelos de democracia*. Alianza, Madrid.
- Illich Iván** (1971): *Deschooling society*. Nueva York: Harner & Roww.
- Lenin Vladimir** (1960): *Obras escogidas*. Tomo III. "El estado y la revolución". Editorial Progreso, Moscú.
- Martí José Luis** (2006): *La república deliberativa*. Marcial Pons, Valencia, España
- Marx C. Engels F.** (1955): *Obras escogidas*. Tomo I. "El Manifiesto Comunista". Editorial Progreso, Moscú.
- Orna Sánchez Osvaldo** (2004): *Ética y Deontología del docente universitario*. UNMSM, Lima, Perú.
- Parkins David** (1997): *La escuela inteligente*. Gedisa, Barcelona.
- Pérez Valera Ricardo** (2002): *Deontología Jurídica*. Oxford, México, D.F.
- Perrenoud Philippe** (2002): *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen ediciones, Santiago de Chile.
- Sartori Giovanni Sánchez Santiago** (1995): *Teorías de la democracia*. Alianza, Madrid.

**Segovia F. Beltrán J.** (1990): *El aula inteligente, nuevas perspectivas*. Espasa, Madrid.

**Skinner Frederick** (1981): *Reflexiones sobre el conductismo y la sociedad*. México, Trillas.

**Sutherland Neil Alexander** (1980): *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. FCE, México, D.F.

**Zabalza Miguel** (2003): *Competencias docentes del profesor universitario*. Narcea, Madrid.

## CONCLUSIONES GENERALES

Es difícil concluir cuando se aborda desde la perspectiva epistémica que a mí me toca un trabajo de tesis doctoral. Únicamente quiero decir que las diversas temáticas aquí abordadas son sólo el inicio de un trabajo más amplio, es sólo un borrador de los horizontes de interés teórico, práctico, óptico y político que me atañe. Sin duda alguna tendré que ahondar de manera más profunda y paradigmática en el estudio de Aristóteles, Hegel, Marx, Nietzsche, Hölderlin, Heidegger, Oñate, Gadamer, Arriarán, Beuchot y tantos otros. Igual sucede con las temáticas abordadas desde la prudencia y la democracia, hasta el derecho, la epistemología, la interculturalidad y los modelos cognitivos y ópticos. No me queda nada por concluir, ya que recuerdo la frase de Pessoa, en el sentido de que la única conclusión es morir. También recuerdo el final de la magnífica novela de Hölderlin titulada *Hiperión*: “estos fueron mis pensamientos, la próxima vez te hablaré más de ellos”. Creo que falta mucho para abordar desde la dialéctica y la analogía las cuestiones educacionales aquí tratadas. Parafraseando a Hölderlin diremos que la próxima vez hablaremos más de lo mismo. La eterna repetición de lo análogo, lo dialéctico, lo hermenéutico y lo transformacional. ¿Qué nos queda? Seguir hablando de lo mismo. De la univocidad, la equivocidad, la analogía, la dialéctica, la democracia, la formación, los saberes docentes, la justicia y la interpretación. Desde hace más de cuatro décadas estoy interesado en las temáticas educacionales; eso me llevó a vincularme con el Colegio de Pedagogía de la UNAM y posteriormente con la Universidad Pedagógica. Desde los años setenta pretendí dialogar con algunos pensadores importantes en mi formación pedagógica. Busqué a Paulo Freire (1921-1997) en Chile y Brasil. Igual sucedió con otros íconos: Paul Goodman (1911-1972), John Caldwell Holt (1923-1985), creador de la “Educación en casa” y Alexander Sutherland Neill (1883-1973) inventor de Summerhill. Dialogué desde principios de los años setenta, con Erich Fromm (1900-1980) y hasta el final de su vida con Iván Illich (1926-2002), quizás el educador mexicano más universal. Por otro lado, me he preocupado por



conocer y dialogar con las propuestas educacionales de más reciente factura, y no tan reciente como el enfoque tecnologicista del estadounidense Benjamín Bloom (1913-1999) hasta la “Teoría del aula inteligente” de M.B. Tinzmann y T.F. Fennimore, el paradigma de las competencias del antropólogo suizo de la Universidad de Ginebra Philippe Perrenaud (1944) y el español Miguel Ángel Zabalza Beraza, la psicología cognitiva del canadiense Alberto Bandura (1925), el constructivismo de los hispanos Mario Carretero y César Coll, y la llamada pedagogía crítica del canadiense Peter Mac Laren (1948), así como las versiones mexicanas. Ahora pretendo hacer un balance de mi idea de educación, es decir, a quién me adhiero y a quién cuestiono. Regresar a preguntar en estas últimas páginas escritas a manera de conclusión: ¿a qué tradición educativa pertenezco? En ese contexto me quedo con Carlos Marx (1818-1883), Federico Engels (1820-1895), Vladimir Lenin (1870-1924), Nadezhda Krupskaya (1869-1939), Anton Makarenko (1888-1939), y la experiencia educativa de la revolución cultural en China de 1966 a 1976 dirigida por Mao Tse Tung (1893-1976). Si bien es cierto que he ampliado mi horizonte en el campo de los saberes en esta tesis con otros autores, desde Aristóteles a Heidegger y desde Nietzsche a Gadamer, los he incluido como un soporte periférico y horizontal en mi proyecto pedagógico. A excepción de la tradición marxista, los otros modelos educacionales excluyen la lucha de clases, no aceptan el materialismo histórico como teoría general de la educación, excluyen a la dialéctica materialista en tanto método de investigación y se oponen a la política proletaria. Ahora la pregunta es: ¿cómo se articula la hermenéutica dialéctica transformacional con la tradición marxista? Me doy cuenta que en un momento de nuestra vida tenemos que hacer un recuento, mucho más aprisa cuando vemos la finitud próxima. En realidad no sé si se articula, pero a mí en lo personal me gustaría establecer un nexo. El fracaso de las propuestas antiproletarias en materia educacional me lleva a distanciarme epistémica y ontológicamente de por vida y para siempre con los paradigmas antimarxistas. Veo la bancarrota total de las competencias docentes, el constructivismo, el cognitivismo, el enfoque sistémico y la posmodernidad. ¿Dónde observo ese fracaso? En el modelo de ser humano que han formado. Sin solidaridad, lejos de

la ontología, completamente pesimista, fetichizado, alienado y enajenado. No me parece válido imitar el modelo capitalista de educación propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior. Me alegra que nuestros estudiantes rechacen los prototipos y arquetipos impuestos por el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Debemos buscar un camino propio en educación, alejado del desarrollismo liberal, neoliberal y postliberal. Únicamente lo veo en un diálogo de la tradición marxista con la hermenéutica dialéctica vinculada a las propuestas interpretacionales de Beuchot y Arriarán. ¿Qué puntos me parecen innegociables?

- a) La teoría general de la educación es el materialismo histórico, es decir, la visión científica de la sociedad, la naturaleza y el pensamiento, creada por Marx, Engels y Lenin. Este saber versa sobre las leyes del desarrollo de la sociedad en su conjunto, sobre las relaciones mutuas entre todos los aspectos de la vida social. Ofrece respuestas a las preguntas de qué es lo que determina el carácter de una sociedad, un movimiento social, cómo se halla condicionado el desarrollo de una formación societal y cuál es el tejido ideológico de un organismo clasista determinado. Difícilmente podríamos encontrar hipótesis y tesis en otro conglomerado nocional. En esa dirección aceptamos su tejido categorial, ideacional y temático: el ser social y la conciencia social, la teoría de la lucha de clases, las formas de la conciencia social, el nexo entre la base económica y la superestructura, etcétera. No creo que la teoría general de la educación sea la fenomenología, la hermenéutica de la facticidad, la acción comunicativa, la semiótica o la pragmática trascendental. Es el materialismo histórico y punto. Al menos desde mi perspectiva y horizonte. En esa vía, la teoría general de mi hermenéutica dialéctica transformacional es el materialismo histórico. Ahí está la diferencia con la hermenéutica de Gadamer, Ricoeur, Betti, Vattimo y otras. A nosotros nos interesa responder a algunas preguntas básicas: ¿cuál es el carácter de la educación?, ¿de qué manera participan las clases sociales con su proyecto en la formación de los

educandos?, ¿cómo se articula lo económico, político e ideológico? Y la respuesta la encontramos en nuestra teoría general. Quien pretenda utilizar otra teoría, lo hace por su cuenta y riesgo. Es lo que nosotros pensamos. Permítanos tener ese punto de vista. Les pedimos respetuosamente permiso. A esa tradición he pertenecido desde hace casi media centuria y sería absurdo renegar de ello. Claro, en ese materialismo histórico deberá esquivarse las posturas unívocas observables en algunos manuales soviéticos y a la luz del presente, replantearse en términos creativos, prudenciales y analógicos. Si los analíticos pregonan a los cuatro vientos sus propuestas sobre la verificación, la confirmabilidad, la coherencia y la correspondencia, ¿por qué nosotros no podríamos decir lo que nos gusta? Si los posmodernos se enorgullecen de la sociedad posheróica, el pensamiento débil, la arqueología del saber, la deconstrucción, la rizomática y la pedagogía crítica, ¿por qué nosotros no podremos decir que somos materialistas históricos?

- b) El método de investigación de la educación es la dialéctica materialista basada en la crítica marxista de la economía política. ¿Por qué decimos esto? Porque la dialéctica es el estudio de las analogías y las contradicciones en la esencia misma de los objetos. Es el único método que nos permite entender la educación y que proporciona los criterios y dispositivos no sólo económicos, políticos, ideológicos, culturales y sociales, sino también ontológicos, éticos, estéticos, antropológicos y deónticos. De no utilizar el método dialéctico, ¿qué podemos hacer? Utilizar el método analítico al estilo de Mario Bunge. O el anarquismo metodológico de Paul Feyerabend. O sólo el camino y no el método como dice Heidegger. O la crítica total al método en la ruta de Gadamer. O el método sistémico de Luhman. ¡Demasiada confusión! Nos interesa el método de la dialéctica materialista y pagamos la osadía de ello. Ahora bien, ¿cómo se relaciona la hermenéutica dialéctica transformacional con el método de la crítica de la economía política? Simplemente, es su método.

Por eso es dialéctica. Ahí su diferencia con otras hermenéuticas, cuyo método no es el dialéctico; incluso niegan el método, como es el caso de la hermenéutica de la facticidad de Heidegger o la de Gadamer. Para nosotros, puede haber un método en la hermenéutica y ese método es la dialéctica materialista. ¿Por qué decimos esto? Porque la hermenéutica no es propiedad de Heidegger, Gadamer y Vattimo. Existen otras tradiciones. Pueden existir otras perspectivas y horizontes. Simple y sencillamente.

- c) Nuestra hermenéutica parte del siguiente principio: la lucha de clases es el máximo aporte de los pueblos pobres y oprimidos a la cultura universal. La forma más alta de resolver las contradicciones entre las clases explotadoras y las clases explotadas es mediante la organización adecuada de los excluidos frente a los poderosos. Ya hemos hablado de ello en el último capítulo. Aquí veo el nexo de nuestra hermenéutica con la tradición marxista. Se toma la lucha de clases como clave. ¿En Heidegger, Gadamer y Ricoeur? ¡Ni en broma!.
  
- d) La política comanda la educación y por política se entiende la política proletaria. Incluso vamos más lejos. La política comanda casi todo: la filosofía, la economía, la historia, la sociología, la antropología, la teoría, el método, etcétera. ¿Reduccionismo total? Quizás sí; pero dialéctico, analógico y hermenéutico. Por eso planteamos ese principio. Lo contrario sería creer en la desconexión de lo clasista; excluir los intereses, contradicciones, grupos de poder, neutralidad y ausencia de contradicciones en los fenómenos y procesos. Otra vez aquí, el nexo entre nuestra hermenéutica y la tradición marxista.
  
- e) La educación de nuevo tipo supone una ética, una ontología, una estética y una deontología. En ella es importante el reconocimiento económico, social, ideológico y cultural. Otra vez el nexo entre nuestra hermenéutica y la tradición marxista.

En este contexto vemos la posibilidad de encontrar un nexo entre la hermenéutica y la tradición marxista. Aquí nos enfrentamos a un problema. Los marxistas ortodoxos nos acusarán de eclécticos. Y los hermenéutas unívocos de buscar temáticas lejanas a la tradición interpretacional. Allá ellos. Nosotros pensamos que es posible tal articulación. Ello nos podrá ayudar a superar la parálisis en la que está inmersa buena parte de los paradigmas educacionales del momento presente. Esa sería mi intento de respuesta a la pregunta en torno al vínculo entre el horizonte proletario del cambio social y las propuestas interpretacionales. Eso es todo y eso es nada. Hasta aquí mi conclusión a esta tesis doctoral en educación.