



FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: VÍNCULOS Y DESARTICULACIONES

CLAUDIA PONTÓN RAMOS
ANA MARÍA VALLE VÁZQUEZ
(coordinadoras)

Estudios. Posgrado en Pedagogía. UNAM

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN:
VÍNCULOS Y DESARTICULACIONES.



Directora de la colección: RAQUEL GLAZMAN
Coordinador editorial: JUAN MANUEL PIÑA



Directorio UNAM

DR. JOSÉ NARRO ROBLES
Rector

DR. EDUARDO BÁRZANA GARCÍA
Secretario General

DR. FRANCISCO JOSÉ TRIGO TAVERA
Secretario de Desarrollo Institucional

DR. JUAN PEDRO LACLETTE SAN ROMÁN
Coordinación de Estudios de Posgrado

DRA. GLORIA VILLEGAS MORENO
Facultad de Filosofía y Letras

MTRA. LOURDES MARGARITA CHEHAIBAR NÁDER
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

M. EN I. GILBERTO GARCÍA SANTAMARÍA GONZÁLEZ
Facultad de Estudios Superiores Aragón

DR. J. ALEJANDRO SALCEDO AQUINO
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

DRA. CLAUDIA PONTÓN RAMOS
Coordinadora del Posgrado en Pedagogía

Miembros del comité editorial

DRA. CLARA ISABEL CARPY (FFYL-UNAM)

DRA. MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO (IISUE-UNAM)

DRA. ALICIA DE ALBA CEBALLOS (IISUE-UNAM)

DR. RAFAEL GARCÍA GARCÍA (FES Acatlán-UNAM)

MTRO. CARLOS ANTONIO AGUILAR HERRERA (FES Aragón-UNAM)

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: VÍNCULOS Y DESARTICULACIONES

Claudia Pontón Ramos
Ana María Valle Vázquez
(coordinadoras)

UN/M
POSGRADO 
Pedagogía


DÍAZ Y SANTOS

Primera edición: 2015

© Claudia Pontón Ramos y Ana María Valle Vázquez (coordinadoras)
© Ediciones Díaz de Santos
© Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, C. P. 04510
Delegación Coyoacán, México, D. F.

Reservados todos los derechos.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Ediciones D. D. S. México
Cuicuilco 29C, col. Letrán Valle, C. P. 03650
Delegación Benito Juárez, México, D. F.
jnicasio@diazdesantosexico.com
<http://www.diazdesantosexico.com.mx/>

Ediciones Díaz de Santos
C/ Albasanz 2, 28037, Madrid, España
jmdiaz@editdiazdesantos.com
<http://www.editdiazdesantos.com>

ISBN: 978-607-02-1335-9 (Colección: Estudios. Posgrado en Pedagogía. UNAM)
ISBN: 978-607-02- 6188-6 (UNAM)
ISBN: 978-84-9969-804-5 (Díaz de Santos)

Corrección ortográfica y de estilo: Adriana Guerrero Tinoco.
Diseño de portada e interiores: Aarón González Cabrera.

Fecha de edición: enero de 2015
Impreso y hecho en México

ÍNDICE

Presentación de la segunda época de la colección:
Estudios. Posgrado en Pedagogía. UNAM
Raquel Glazman Nowalski
• 9 •

Introducción
Claudia Pontón Ramos, Ana María Valle Vázquez
• 13 •

I. Entre filosofía y educación

Formas de hablar entre filosofía y educación
Ana María Valle Vázquez
• 19 •

Aporética, un ángulo de visión para pensar lo educativo
Magda Concepción Morales Barrera
• 41 •

Filosofía intercultural y educación intercultural,
una relación problemática
Ana Laura Gallardo Gutiérrez
• 63 •

II. Posturas filosóficas ante la educación

Entre cultura y educación: reflexiones a partir de Habermas
Claudia B. Pontón Ramos
• 79 •

La filosofía de la educación como pedagogía hermenéutica.

Dos perspectivas en México

Itzel Casillas Avalos

• 91 •

Los juegos de lenguaje en Wittgenstein
y las idealizaciones de la teoría

Alma Beltrán

• 109 •

El cuidado de sí desde Foucault:
fundamentos de una formación humana

Evelyn Hernández Calderón

• 137 •

**PRESENTACIÓN DE LA SEGUNDA
ÉPOCA DE LA COLECCIÓN:
ESTUDIOS.
POSGRADO EN PEDAGOGÍA. UNAM**

Raquel Glazman Nowalski¹

Directora de la Colección

La segunda época de la colección promueve la publicación de diez libros que se suman a los diez de la primera, y es el resultado del apoyo de la Coordinación de Estudios del Posgrado de la UNAM. Contribuyen, además, la FES Acatlán y la FES Aragón. Gracias a ellos continuamos con nuestra política de difundir los resultados de la investigación de los integrantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Dicho Programa tiene un carácter interinstitucional que se conforma con los estudiantes, docentes e investigadores de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIUVE), la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-Acatlán) y la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón), todos ellos pertenecientes a la UNAM y que participan de los planes y programas de formación en la maestría y el doctorado en Pedagogía. Las diferentes instancias que integran nuestro Programa son un reflejo de la pluralidad institucional y de la diversidad de trabajos que incluimos en la colección.

¹ Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Hasta el momento, hemos publicado en la primera época de la colección diez libros coordinados por los autores que a continuación se enumeran: *Ética, valores y diversidad sociocultural*, Ana Hirsch; *Aprender en contextos escolarizados. Enfoques innovadores de estudio y evaluación*, Frida Díaz; *El cristal con que se mira. Diversas perspectivas metodológicas en educación*, Juan Manuel Piña; *En el camino de la titulación. Trazos, tesis y tramos*, Raquel Glazman y Alicia de Alba; *Miradas históricas de la educación y de la pedagogía*, Clara Isabel Carpy; *Políticas y educación. La construcción de un destino*, Sara Rosa Medina; *Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa*, Enrique Ruiz-Velasco; *Evaluación de las políticas hacia la educación superior en México. Ilusiones y desencantos (1990-2010)*, Javier Rafael García; *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*, Mario Rueda; *Investigación en la escuela: el sentido de los datos desde la tradición comprensiva*, Hilda Berenice Aguayo.

Iniciamos con la primera publicación en octubre de 2010; ésta se alcanzó con el trabajo empezado seis meses antes en un proceso de invitación y apertura a los integrantes de nuestro Programa, por parte del Comité Académico del Posgrado en Pedagogía.

Cada libro ha pasado por la organización de su coordinador, una corrección técnica, dos dictámenes de colegas destacados y la cuidadosa revisión de estilo y edición de la Editorial Díaz de Santos.

Para la segunda época, cerca de seis libros se encuentran en distintas etapas de la edición, esperamos continuar este trabajo entusiasta de académicos, estudiantes y editores, y del propio Comité Editorial.

Como lo señalamos en la presentación de la primera época, las siguientes cuestiones han reforzado el impulso a las publicaciones que la integran en su segunda época:

- La convicción de que a lo largo de estos años se ha producido una serie de trabajos significativos de académicos y alumnos del programa, que demandan rebasar el ámbito exclusivo de nuestros centros académicos, por su importancia para el sector educativo en las esferas política y formativa, de modo que tanto los tomadores de decisiones en distintos medios como los estudiosos de los problemas educativos pudieran encontrar en ellos tratamientos interesantes y generadores de ideas para trabajar en el

desarrollo de futuras investigaciones sobre las distintas temáticas que se proponen.

- Los capítulos que integran los distintos volúmenes de la colección se derivan en su mayor parte de las tesis de maestría y doctorado de los alumnos; de trabajos de investigación de los propios académicos o de equipos conjuntos formados por profesores y estudiantes, los cuales representan el abordaje a cuestiones de los ámbitos educativo y pedagógico, ya sea escasamente tratados, ya sea propuestos con un sentido innovador con la intención de ahondar en el conocimiento de un problema específico o una situación o medio particulares. Estos capítulos encuentran su respaldo en las tesis de posgrado o aun en otro tipo de publicaciones que pueden ser consultados en la sección de tesis de nuestras bibliotecas. Otros ya aparecen editados, en cuyo caso, los autores han intentado dar un paso ulterior a sus trabajos iniciales con el capítulo en cuestión.
- Mueve también a la colección que nos ocupa la conciencia de que en México los problemas educativos se tornan cada vez más graves. En este sentido, la necesidad de un cambio paradigmático es responsabilidad de todos los integrantes del sector educativo y éste requiere de la toma de conciencia del papel de la educación para transformar las condiciones actuales; de la intencionalidad política de los sectores dirigentes; de la disponibilidad de una información fundamentada y confiable; del desarrollo analítico de marcos conceptuales y teóricos y de propuestas innovadoras que rebasen el espacio de estancamiento en que nos encontramos. De aquí que junto con otras instituciones de formación e investigación educativa y pedagógica, pensamos que muchos de los trabajos que en ella se desarrollan contribuirían —si se les concede la atención necesaria— a conformar en una parte importante la respuesta educativa que el país demanda para superar las condiciones vigentes.
- Los libros de la colección pretenden ser un mosaico representativo de la producción académica en las esferas educativa y pedagógica de la UNAM, que conjuga el pensamiento joven con la experiencia de los académicos e irá aumentando y enriqueciéndose con

el paso del tiempo. Dichos trabajos, ya sea regidos por una línea temática, ya sea guiados por representaciones diversas reunidas desde criterios también variados, hoy cuentan aproximadamente con catorce volúmenes ya publicados y seis en proceso de edición.

- Entre los criterios que nos han guiado destaca la búsqueda de un sentido novedoso, de determinado nivel de integración y de un carácter representativo de trabajos amplios ya desarrollados. Lo anterior en su conjunto pretende alcanzar el grado de calidad académica que la estructura analítica y la orientación metodológica concede a nuestros trabajos universitarios.

Los libros, ya sea en las bibliotecas de nuestros centros de estudio, ya sea en las librerías universitarias u otras del país, se encuentran circulando a disposición de los interesados.

INTRODUCCIÓN

Claudia Pontón Ramos, Ana María Valle Vázquez

Las preguntas que subyacen en *Filosofía y educación: vínculos y desarticulaciones*, son: ¿qué es aquello que vincula a la filosofía con la educación o a la educación con la filosofía? ¿Qué es lo que desarticula para luego volver a articular a la educación con la filosofía? ¿Qué ata y desata al pensamiento filosófico con el educativo? En principio podemos decir que el *vínculo*, siguiendo a Marcel Mauss en su ensayo sobre los dones, se establece en un dar-recibir-devolver algo. Un dar y recibir que ocurren simultáneamente y un devolver que sucede de la coincidencia del dar y recibir, devolver queda en un tiempo extraño que implica reciprocidad. ¿Qué se dan filosofía y educación, qué reciben y qué devuelven? Un intercambio que no es “exclusivamente de bienes o riquezas, muebles e inmuebles, cosas útiles económicamente, son sobre todo gentilezas”, dice Mauss en *Sociología y Antropología*. Estas gentilezas son lo que vincula y nunca el espíritu del intercambio está en el precio mercantil, antes bien está en su inutilidad más plena. Es decir, el vínculo entre filosofía y educación reposa en el *don de nada*. Donde el *dar* es arbitrario, gratuito y generoso, y la *nada* nunca es vacío, sino posibilidad de sentido, digamos que es un sinsentido, anomalía y anomia. La filosofía *da nada* a la educación y viceversa. Su vínculo se establece en la más profunda rareza y en la ausencia de ley. Así veremos que una para la otra son completamente inútiles e innecesarias. La educación y la filosofía se vinculan justamente porque una para la otra no se encadenan a partir de relaciones medios-fines, causas-efectos u órganos-necesidades. Mauss se pregunta: ¿qué fuerza tiene la cosa que se da, que obliga al donatario a devolverla? La fuerza de la *nada* obliga a devolver *nada*, donde la riqueza que se genera en este vínculo establecido en el “don de nada” está puesta en el propio vínculo, sin responder, de ninguna manera, a una

lógica mercantil. La moneda de cambio habida entre filosofía y educación está en los saberes y, sobre todo, en las interrogaciones sobre lo humano y su mundo. Y justamente una de las intenciones de cada uno de los ensayos aquí reunidos es pensar sobre esta moneda de cambio que vincula a la educación con la filosofía.

Ahora bien, si la articulación entre filosofía y educación parte de la unión entre ellas permitiéndoles algún movimiento, su desarticulación es lo que rompe esta coyuntura ya sea por su desunión o por la falta de dinamismo entre ellas. La carencia de movimiento entre filosofía y educación es la insuficiencia de juego que las articula. Nos parece que las desarticulaciones entre filosofía y educación no son un divorcio o rompimiento entre ellas, antes bien, la dureza que pueda presentarse en su unión al pretender definir las o delimitarlas. Desarticular es determinar rigidamente los linderos, es fijar sólidamente los límites, es, de alguna manera, definir o conceptualizar sin atender mínimamente la inestabilidad y las flexiones habidas tanto en lo que se pretende definir como en sus múltiples y diferentes uniones.

Las desarticulaciones entre filosofía y educación conllevan este intento por definir las y determinarlas. Resulta muy interesante que en los intentos por definir: a la filosofía, a la educación, a la filosofía desde la educación y a la educación desde la filosofía, lo que puede provocarse es justamente esta fijeza dura que rompa la articulación entre una y otra. El rigor teórico no debiera hacer rígido aquello que intenta sostener. En los artículos que aquí se presentan, se busca que el rigor no haga rígida la conceptualización. Es decir, lo que se pretende es que el propio ejercicio de reflexión, como vuelta a los dobles, permita la desarticulación entre filosofía y educación sólo para volver a otra articulación posible. Las desarticulaciones aquí son instantes en los que se fija o define a la filosofía y a la educación para flexionarlas y dinamizarlas.

¿Qué es esa *nada* que la filosofía ha dado a la educación? ¿Qué calidades porta la *nada* que la educación ha donado a la filosofía? ¿Cuáles y cómo son los instantes en los que filosofía y educación se desarticulan? Algunas de las reflexiones hechas en este libro apuntan sus esfuerzos a mirar estas cualidades del vínculo y de las desarticulaciones entre filosofía y educación. Los artículos que aquí se reúnen se cuestionan por las preguntas que desarticulan y vinculan a la educación con la filosofía y viceversa. La pregunta es:

¿cuáles son las interrogaciones que vinculan o desarticulan a la filosofía con la educación o a ésta con aquélla? Así, por ejemplo, surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo son las formas de hablar entre filosofía y educación? ¿Qué puede decirnos un filósofo como Habermas respecto de la relación entre cultura y educación? ¿Cómo se desarticulan o vinculan la filosofía y la educación desde lo intercultural? ¿Qué puede indicarnos el planteamiento filosófico de Foucault sobre el cuidado de sí para pensar la formación humana? Y justamente otro de los principales objetivos de este esfuerzo colectivo es: preguntar por las preguntas que vinculan o desarticulan filosofía y educación. Las reflexiones que se presentan en cada uno de los artículos se esfuerzan no sólo por dar cuenta de los posibles vínculos y desarticulaciones entre filosofía y educación, antes bien pretenden interrogar por lo humano y su mundo.

El libro se estructuró en dos apartados: en el primero se incluyen aquellos trabajos que reflexionan sobre los vínculos y desarticulaciones de la filosofía y la educación, Ana María Valle, en su trabajo titulado: “Formas de hablar entre filosofía y educación”, recupera al diálogo, la ironía y la reflexión como formas de hablar entre estas disciplinas o ámbitos del saber. En este trabajo, la autora resalta que pensar en estas formas de hablar entre filosofía y educación implica asumir que la formación humana no se agota ni en pretensiones de certezas ni en el utilitarismo de conceptos ni en la tecnificación de los vocablos. El diálogo, la ironía y la reflexión exigen, por el contrario, resquebrajar los fundamentos, desajustar temporalidades y alejarse de la zona de confort que ofrece la cotidianidad. Magda Morales, en su trabajo “Aporética, un ángulo de visión para pensar lo educativo”, invita a pensar lo educativo y sus implicaciones a partir de la aporética, lugar que nos exige, entre otras cosas, alejarnos de una lógica dualista, tomar distancia de una lógica dicotómica e historizar lo educativo, como posibilidad de abrir nuevas líneas o grietas para pensar, debatir y cuestionar sobre las implicaciones filosóficas de lo educativo. El último capítulo de esta primera parte, de Ana Laura Gallardo, titulado “Filosofía intercultural y educación intercultural, una relación problemática”, nos invita a reflexionar sobre las relaciones epistémico-pedagógicas entre el campo de la filosofía intercultural y la educación intercultural, a partir de una vía que supere la hegemonía de la ciencia lineal, reconozca el fracaso de la modernidad e incluya el debate sobre la identidad, la comunidad y la otredad.

En el segundo apartado se presentan aquellos trabajos que reflexionan lo educativo desde alguna postura filosófica. Claudia Pontón, en su capítulo titulado: “Entre cultura y educación, reflexiones a partir de Habermas”, recupera la propuesta filosófica de Habermas para analizar las implicaciones socio-culturales de la praxis educativa y sus repercusiones en la formación humana. Itzel Casillas, en su trabajo “La filosofía de la educación como pedagogía hermenéutica. Dos perspectivas en México”, nos comparte referentes históricos que intentan delinear la comprensión filosófica y hermenéutica que impacta lo pedagógico, recuperando por un lado a Villalpando y, por otro, a Beuchot. Alma Beltrán, en su trabajo “Los juegos del lenguaje en Wittgenstein y las idealizaciones de la teoría”, desglosa con detalle algunas categorías centrales de la propuesta de Wittgenstein, con la finalidad de establecer relaciones analíticas a partir de las cuales se puede reflexionar sobre la formación del sujeto y sus vínculos con una praxis lingüística actuante. El último trabajo de esta segunda parte, de Evelyn Hernández, titulado: “El cuidado de sí desde Foucault: fundamentos de una formación humana”, a partir de una lectura crítica de Foucault, nos invita a reflexionar sobre la noción de sujeto y sus vínculos con la estética, la política y la ética.

I. ENTRE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

FORMAS DE HABLAR ENTRE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

Ana María Valle Vázquez¹

*Y el pensamiento no empuña el alma,
abismada más allá del tiempo y del espacio espiando el infinito,
de sí misma se olvida, y ya de nuevo despierta
a la conciencia. Quien quisiera hablar a otros de ella
hablaría con lengua de ángel, probaría la pobreza de las palabras.*

ELEUSIS

Palabras iniciales

A sí como en los misterios de Eleusis el pensamiento no empuña el alma, tampoco la filosofía sujeta a la educación ni ésta a aquélla, aunque su separación resulte imposible cuando se pretende pensar, en su sentido más pleno y profundo, lo educativo. Lo que se pretende en este ensayo es discurrir sobre las formas de hablar habidas entre filosofía y educación. Para ello se atienden cuatro calidades de estas formas de hablar: el diálogo, la ironía, la reflexión y el ejercicio pedagógico. Las dos primeras están puestas como experiencia radical, la reflexión la ubicamos como una manera de habitar la extrañeza y en el ejercicio pedagógico está el ser y hacer de la pedagogía y de los pedagogos. Veremos que el diálogo es ese peculiar don de la palabra, mientras que la ironía provoca la distorsión de las palabras, la reflexión puede entenderse como el retorno a los dobleces o pliegues de los sentidos del mundo, así como el reflejo de la desfiguración de lo humano y el ejercicio pedagógico como aptitud crítica, como el cuerpo

¹ Profesora del posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

vivo de la filosofía en tanto “ascesis”, un ejercicio de sí, *para el pensamiento pedagógico*.

La educación no puede darse sin todo un trabajo de diálogo, ironía, reflexión y ejercicio como experiencias radicales. La educación es el ejercicio del don de la palabra, de la distorsión de los sentidos del mundo y del itinerario hacia las profundidades de los reverses o dobleces de lo humano. La oscuridad y no sólo la luz, el caos y no únicamente el orden, lo profundo y no solamente la superficie, los dobleces y no sólo las tersuras, la anomalía y no únicamente la normalidad, la anomia y no exclusivamente la norma, son constitutivas de la práctica educativa. Y desde luego que pensar las formas de hablar entre filosofía y educación es asumir que la formación humana no se agota en sus simples pretensiones de certezas, antes bien, se abre a las interrogantes más inhóspitas. Digamos que en educación existe una tensión indómita entre palabras. Palabras que están en la vida misma, en el fluir del día a día, en los actos y cosas más concretas de lo ordinario. Educar es una acción que imposibilita sostener la forma o la identidad. Educar es el ejercicio de la deformación, es la práctica del rompimiento de sentidos. Podemos decir que la educación es el fracaso de una promesa de inteligibilidad del mundo y de lo humano. La educación es simplemente el nombre de esta extraña experiencia radical en la que es posible el permanente devenir forma y creación incesante de lo humano.

La educación entabla una peculiar relación entre “saberes” donde el profesor aparece con la afirmación de saber algo y el alumno está como aquel que niega saber ese algo. Es decir, en las palabras habidas en la educación está la relación entre saber y no saber, y lo importante no es lo uno ni lo otro, sino la grieta que se hace a partir de esta relación, fisura que abre los sentidos del mundo. Este rompimiento lo hace la fuerza de las palabras. La fuerza está en el fondo de la palabra, en sus pliegues y en el modo o las condiciones en las que se dicen las palabras. El filo de las palabras está en las relaciones que establece con otras palabras, en la posibilidad de sorprender, de agarrar desapercibida a la vida misma. El don y la distorsión de las palabras, habida en la reflexión, tienen la potencia para sorprender a quienes participan del ejercicio educativo y con ello al mundo entero. Las palabras del profesor tienen esta fuerza y filo que transgrede y estremece a sus alumnos y a él mismo. La autoridad del profesor radica en este ejercicio. La fuerza de las palabras hiere las formas, lastima los estilos de vida, al punto

de extrañarse de ella, el profesor y el alumno ven quebrar su propia vida ante la contundencia de las preguntas que flexionan el mundo. Se pierde una forma de vida al tiempo que se gana otra. Así es como la educación se pone al servicio de la vida.

Diálogo e ironía: experiencia radical

Educar y filosofar son formas de hablar propias del dialogar, donde el diálogo es una confrontación entre logos, entre las palabras de quienes tienen lugar en la disputa; es un ponerse frente a otro. Es también un don donde se destina la palabra a otro que la recibe, no como mercancía, sino como posibilidad de ponerse a merced del otro, en la inseguridad de la confianza de estar con otro. Se da la palabra porque su principal función es correr, ser dada, recibida y devuelta, la palabra está viva en tanto va y viene. Este vaivén de la palabra es el diálogo. El don de la palabra es un dar, recibir y devolver no sólo significado ni sentido, antes bien lo que se otorga y recibe son las preguntas que abren los significados y sentidos del mundo. Es decir, el don de la palabra no tiene que ver con otorgarla o cederla, antes bien, con afrontar la interrogación por los sentidos del mundo. Un enfrentamiento, en el que los participantes, profesor y alumno se ponen en riesgo, ya que tales cuestionamientos los deshacen. Podemos decir que una forma de hablar entre filosofía y educación justamente es este don de la palabra como diálogo que al cuestionar el mundo lo deforma. En el don de la palabra, si lo que se da y recibe son interrogaciones, lo que se devuelve es el sin sentido del mundo y de lo humano, lo que se devuelve es la descomposición de las formas de vida. Esta forma de hablar rompe las figuras y significados de lo humanamente conocido. Lo que ata al profesor y al alumno, esta profunda experiencia de la extrañeza y extravío entre y de los sentidos del mundo; lo que los vincula es la posibilidad de interrogar y sospechar de toda certeza aceptada hasta ese momento. Como dice Raymundo Mier (2012a: 23): “la educación como la filosofía, se revela como el ejercicio inacabado, inacabable de una pregunta que a su vez demanda perentoriamente una respuesta que se sabe inadmisibles” porque el vínculo educativo-filosófico es radicalmente crítico, que interroga y quiebra toda respuesta. Lo que mueve y anuda no son las certezas, lo fijo y definido, más

bien lo que vincula al profesor y al alumno son las interrogantes, lo inestable e indefinido.

En el diálogo, el acto de educar es una vivencia filosófica, dicha praxis del encuentro amoroso por un saber vital es una acción educativa. Dialogar es interrogar por las formas del mundo, los modos de vida humanos, aquí en esta peculiar manera de hablar de la educación y la filosofía es que el mundo se forma y deforma. Es desde las formas de hablar que lo humano se trans-forma, como movimiento y cambio de la propia forma de vida, incluso de la propia manera de pensar y hablar. Hablar, dialogando, no sólo es conceptuar, no se trata de conceptualizar, de definir, de delimitar el mundo, antes bien, se busca quebrarlo en el encuentro entre logos, en la lucha entre logos, la filosofía y la educación no interrogan por la superficie de las definiciones, preguntan por las profundidades de las palabras y por las cavernas de los conceptos. Por ello el don de la palabra, como una peculiar forma de hablar entre filosofía y educación, es radical. Radicalidad en la que habita el abismo de lo originario, en donde está la anomia y la anomalía de todo sentido y significado del mundo. La anomia como la imposibilidad o ausencia de ley, y por tanto, de orden, y la anomalía como la rareza que evidencia lo monstruoso. Educar como un filosofar o filosofar como un educar refiere a un hablar radical anómico y anómalo. Ésta es una experiencia de las profundidades, no de la superficialidad del mundo. Entendemos experiencia como el conjunto de haceres y decires que hacen la vida humana. Experiencia es una intersección e intersticio con la alteridad. En otras palabras, es el encuentro y la apertura con la diferencia; de esta manera ella es un asunto que desde “lo individual” se vive en y a partir de “lo social”. Una cualidad de la experiencia es la prueba que pone en riesgo, ponerse a prueba es ponerse en peligro. La experiencia es tanto un sustantivo que puede acumularse e incluso contarse, y también es un verbo, que obliga la acción. Así podemos decir que el don de la palabra es una experiencia radical. Las formas de hablar entre filosofía y educación son la intersección y el intersticio con alteridad habida en el abismo de la anomia y la anomalía de lo originario.

En la figura de Sócrates el diálogo filosófico ha sido educativo, entendido educativo más que *educare* (dirigir-instruir) y *educere* (sacar- extraer) como la transgresión de las formas de vida en el encuentro con otro que se interroga por lo desconocido de lo conocido, por lo imposible de lo

posible, por los misterios de las claridades, y más aún, que se indaga por lo propiamente ignoto, inadmisible y enigmático. Ponerse frente al otro desde la palabra es quebrar las palabras que nos son tan propias, es mutar la forma y el más íntimo modo de vida, como hemos dicho. Un diálogo filosófico y educativo es aquel habido entre extraños que se preguntan por lo ajeno a sí mismos, pero que parte de ellos, docente y discente despliegan las palabras al indagar en sus pliegues desde sus propias tersuras. Dos excepcionales rostros forasteros se interrogan por lo más extraño de sí y del mundo, ambos se presentan desfigurados, formas mutantes y monstruosas, casi aterradoras en su encuentro consigo mismo y con el otro, ese otro que también se presenta terrible. Podríamos decir que en el diálogo, en esta peculiar manera de presentarse y ocultarse de las palabras, habido en la filosofía educativa o en esta educación filosófica, el mundo transmuta, los conceptos se quiebran y las figuras humanas aparecen en su desnudez deformada. En la figura de Sócrates podemos mirar este matrimonio y conocimiento de las formas de hablar entre filosofía y educación. Él inaugura la filosofía como experiencia de amor a la sabiduría, usa el diálogo y la ironía como elementos constitutivos de la educación, da sentido a su muerte desde su propia vida y a su vida desde su propia muerte, con él nace la filosofía como estilo y forma de hablar y de vida. Tanto el diálogo como la ironía son experiencias radicalmente educativas. El diálogo es un peculiar don de la palabra, mientras que la ironía provoca la distorsión de las palabras, llama al caos habido en la burla. “La ironía es la conciencia de la revelación a través de la cual, en un momento fugaz, lo absoluto se realiza y al mismo tiempo se destruye” (Jankelevitch, 1982: 19), es la tensión del encuentro entre alumno y maestro, en ese momento que aparece la mueca burlona a la vida las identidades quedan destruidas a merced del caos que es el rompimiento de los sentidos del mundo. La ironía es una respuesta al tedio y al aburrimiento. La ironía es una forma de hablar entre filosofía y educación porque en la desfiguración de las definiciones del mundo también deforma la propia imagen de quien habla y de quien tiene la fuerza para escuchar la ironía.

La ironía es el rompimiento del sentido ordinario, es una dislocación no sólo del pensamiento [...] sino también de la entonación que da “otro” sentido a las frases de la vida. Entonación que ofrece las marcas o advierte el “verdadero” sentido de la frase irónica. Por lo tanto la ironía sólo es para quien

tiene la posibilidad de des-entonar, de des-afinar en la construcción armónica, melódica y rítmica del tedio que puede resultar lo cotidiano.

Desde la ironía, uno puede interesarse, ocuparse del otro, ser universal y particular al mismo tiempo, alejarse del mundo sin salirse de él, burlar aparentes compromisos y reelaborar responsabilidades frente a los otros, al considerarse a uno mismo, como una tensión con el otro, no como un espejo, una imagen, un símbolo y menos aún un insignificante significativo (Jiménez y Valle, 2011: 167-168).

La educación es ironía que rompe con el sentido ordinario del mundo, la educación es una forma de hablar que desentona con el tedio y el aburrimiento mortificante que puede ser lo corriente de la existencia. La ironía pone en tensión la ya de por sí abrumada relación entre las palabras habida en el diálogo. El diálogo y la ironía son experiencia radical en tanto que en el propio quehacer y decir de las profundidades de la vida ocurre la deformación de la existencia misma. Ironía y diálogo, como experiencias radicales, son una manera de crear, en tanto disolver y generar, cultura. Aquí no tiene cabida la producción de palabras, el utilitarismo de conceptos, la tecnificación de los vocablos, porque la creación-destrucción de sentidos es la potencia vital de las formas de ser y estar en el mundo. En el diálogo y en la ironía el malestar en la cultura es inevitable. El suelo normativo se quiebra y la linealidad de las formas fracasa. La normatividad ética se expresa en términos creativos, por ello la norma queda condicionada a su sentido creativo. En el diálogo y la ironía la ética queda confinada a la estética, en otras palabras, los modos de vida quedan confinados al devenir de las formas de ser humano. Es desde el don y la desfiguración de las palabras, a partir del diálogo y la ironía, que los rostros de alumno y maestro se disuelven. Es en el diálogo y en la ironía que la palabra se sacrifica, se da, se otorga para desfigurar, desnudar, desdoblar, desarticular al mundo, para deformar los rostros humanos. Cualidades propias de la experiencia radical que son las formas de hablar entre filosofía y educación.

Reflexión: habitar la extrañeza

Podríamos decir que el encuentro frontal con las palabras de otro conlleva reflexionar, como la vuelta a las flexiones o pliegues de lo más oculto

e inexplorado de sí. En el prefijo “re” está el retorno y en la “flexión” están los dobleces que protegen la extrañeza. Así, la reflexión es el regreso a las profundidades de la radicalidad habida en la experiencia del diálogo y la ironía. La reflexión es vivencia de la llegada del don y de la distorsión de las palabras. Es una disposición, del maestro y del estudiante, a lo inesperado, a la radical extrañeza del encuentro con la alteridad. Es atender la oscuridad habida en los dobleces o voltear la vida como un guante que deja ver su revés. Digamos que aparece el reverso de las formas de vida. Las palabras del maestro se eclipsan ante la deformación del alumno y el nocturno y nebuloso hablar del alumno ocurre en el encuentro oculto e inhóspito del rostro del profesor. Las palabras se flexionan sobre sí mismas provocando las sombras y la oscuridad más insospechada no sólo del maestro y del alumno, sino también del propio mundo. Esta flexión de palabras habida en su encuentro, en el diálogo y la ironía filosófico-educativa, devela la elasticidad y cualidad ondulante del hablar porque las palabras, del alumno y del maestro, rebotan y cambian de dirección. Este golpe que cambia el sentido sucede en el reflejo de un rostro frente al otro, de una palabra frente a otra. La reflexión es un reflejo que no declara la imagen o la figura, más bien es un reflejo que desvía o deforma, funde o, mejor dicho, con-funde las figuras del mundo. El diálogo y la ironía son una experiencia de la reflexión y son una reflexión de la experiencia del encuentro con otro. En la reflexión dialógica e irónica se tienen noticias de las palabras, pensamientos y formas de vida de uno con el otro. En las formas de hablar entre maestro y alumno se afectan, en tanto se reflexionan. El diálogo y la ironía, como experiencias radicales, son formas de pensar, son formas de hablar, donde habitan y viven las palabras en tensión, son el riesgo compartido que es entrar en la caverna más inhóspita de nuestra forma de vida. La reflexión hace que la ironía y el diálogo deformen estas formas de pensar, hablar y vivir. Las palabras del maestro y del alumno caminan entre la niebla donde aparecen figuras o, mejor dicho, desfiguraciones insospechadas. Por ello, alumnos y maestros deben andar con los ojos del mundo conocido y seguro bien cerrados, el profesor sabe que debe aprender a mirar con el reverso de los ojos, con sus palabras desdobla el mundo y quiebra sus imágenes.

La reflexión con su doble cualidad: de retorno a los dobleces y de reflejo de la desfiguración, pone en peligro a quienes participan en el diálogo y la ironía que es la educación. La reflexión es un viaje que mueve los

fundamentos de la existencia, pone en movimiento los límites espaciales y temporales de la vida, hace temblar y derrumba todo aquello que define y delinea la seguridad que nos ofrece la cotidianidad. La reflexión apela a lo extraordinario, a la condición de ser extranjero en la propia tierra, podemos decir que la reflexión es una forma de ser y estar de la alteridad. Es un viaje hacia los dobleces de la realidad, hacia los reverses de la vida. El *nostos*² de Odiseo probablemente sea, en Occidente, lo más representativo de este viaje con la alteridad. El viaje de regreso a la patria, a la tierra natal, constituye un itinerario de vida que no evade riesgos, el viaje es una escuela de retos y enigmas donde lo que no nos mata nos hace más fuertes, dice Nietzsche, donde de lo que se trata es de sentir y asumir las heridas o dobleces de la propia vida. Horkheimer y Adorno (2005: 100) apuntan que el *nostos* de Odiseo es un “itinerario del *sí mismo* —infinitamente débil en el cuerpo frente al poder de la naturaleza y sólo en estado de formación en cuanto autoconciencia— a través de los mitos”. Mitos que son la reflexión misma de la realidad, porque el encuentro con los Lotófagos, que es probar el alimento del olvido, habitar la tierra de Polífemo el cíclope, que implica el negar u ocultar lo que se es para soportar la ausencia de ley y justicia, la llegada al palacio de Circe, como la liberación de los instintos más salvajes, y el encuentro con el mortal canto de las Sirenas que desatan toda memoria y todo cuanto se sabe y sucede en la tierra; estos son algunos de los dobleces como zonas radicales de enrarecimiento. La reflexión es el descubrimiento sobre las rarezas de la condición humana. La reflexión es este itinerario a las profundidades de la alteridad.

La reflexión habida en el diálogo y la ironía no sucede porque uno se identifica con el otro, sino más bien porque estando uno frente al otro se desconocen entre ellos y a sí mismos. En este diálogo nos preguntamos: ¿quién es él con quien hablo y quién soy yo quien habla? Si bien es cierto que en el diálogo el alumno sabe que no es el maestro y éste sabe que no es aquél, saben que no tienen el mismo lugar, que están fuera del lugar del otro, en su encuentro pierden su forma de ser, no de alumno ni maestro, sino de su forma de vida. Ni profesor ni estudiante abandonan su sitio, lo que se desvanece es su identidad, por ello no pueden reconocerse uno con otro, digamos que en el diálogo se deforman y se desfiguran. Hay la caída

del capullo al tiempo que cae la hoja otoñal. En la reflexión, siguiendo a Raymundo Mier (2012b):

...la palabra nos es extraña porque desborda nuestra experiencia, nombra aquello que plantea algo que ni siquiera somos capaces de reconocer como propio, que dice precisamente aquello que está más allá de nosotros y que nos devuelve la condición de nuestro propio desarraigo, nos ubica en un territorio radicalmente extranjero. El profesor, es un desarraigado por la palabra pues la palabra lo arranca a uno permanentemente de cualquier territorio de certeza y cualquier territorio de identidad, de cualquier territorio de las formas. Entonces surgen preguntas como ¿quién soy?, ¿dónde estoy?, ¿qué he hecho con mi vida? Es una sensación de profundo extrañamiento. Es en realidad cuando las palabras cobran una vida insospechada. La extrañeza ocurre en el diálogo, en la forma particular en la que uno construye ese diálogo, ese vínculo. El trabajo de la docencia involucra ese extrañamiento, esa palabra con la que perdemos todo y ganamos todo; es una palabra igualmente extraña, es una palabra que surge en el marco del diálogo y que de alguna manera es irrecuperable para el sentido de nuestra propia vida, como es irrecuperable para el sentido de las otras vidas. Esta extrañeza de la palabra es precisamente lo que no soy, lo que digo en clase es lo que no soy. Así el profesor enseña en su hablar con el otro, en su diálogo, enseña lo que no es y lo que no sabe.

Cuánta fuerza tiene aquella sentencia socrática: “sólo sé que no sé nada”. En la reflexión habida en el diálogo e ironía, maestro y alumno quedan en posiciones anómalas y anómicas, porque sus formas de ser, digamos sus identidades, se disuelven al tiempo que se constituyen en la tensión ocurrida en el encuentro con el otro a propósito de las preguntas por lo otro. Parten de la diferencia porque sólo esto queda ante el desdibujamiento de sus propios rostros al estar uno frente al otro. El profesor, que no un informador o facilitador, se extraña de sí mismo cuando deja que sus palabras fluyan ante las preguntas por las formas de mundo, por los modos de vida humanos; lo mismo le ocurre al alumno, no en su literal sentido de “no iluminado”, sino que desde su propia oscuridad se desconoce ante las profundidades de las palabras cavernosas emitidas por él y su maestro. En los instantes del encuentro entre estudiante y profesor ocurre aquel desdoblamiento hacia lo más oculto de sí, la reflexión es posible porque se está

² Término utilizado para designar el regreso de los héroes de Troya a sus patrias.

en la radical extrañeza de sí, sólo desde la anomalía y anomia, que porta la reflexión, es posible que el reverso de las formas de vida aparezcan, digamos que ocurre la transformación como movimiento y cambio de las formas de ser y estar en el mundo. Maestro y alumno se arriesgan, desde el diálogo y la ironía, a su propia re-flexión, deformación y transformación, se atreven a su devenir forma. La propia flexión de las palabras sobre sí y la disolución de las identidades provocan el quebrantamiento de los contornos de las formas; los linderos de lo permitido, lo correcto, lo formal, la norma, lo establecido, son quebrados por la manera de hablar tan peculiar de la filosofía-educativa o la educación-filosófica. Las palabras hacen estallar sus propios límites. Los instantes del encuentro entre profesor y alumno rompen las envolturas de las palabras llegando hacia los rincones más inhóspitos, oscuros y confusos de los conceptos mismos, de los rostros humanos y de las figuras del mundo. Podríamos decir que es sentir la afección y el malestar de la cultura que habita en nuestro estar con otro de manera diferente en el mundo.

En el viaje de regreso a los dobleces de la vida ocurre aquel don y distorsión de palabra al sacrificar los sentidos del mundo. Podemos decir que este sacrificio de las palabras, como entrega y desfiguración, es una cualidad de la reflexión. En la reflexión, el profesor da y el alumno recibe palabras desarticuladas al tiempo que el estudiante da y recibe palabras desfiguradas; ambos dan y reciben en el mismo instante el sin sentido y la afección de la vida. En la reflexión maestro y alumno se ayudan a dar y recibir conceptos rotos, ideas fisuradas, formas de vida desgarradas. Este intercambio de palabras no sucede bajo una lógica mercantilista ni utilitaria, es decir, el maestro no enseña nada útil y el alumno no aprende cosas prácticas. Se renuncia a todo principio de utilidad, a todo principio de instrumentalidad. Eso que se intercambia, eso que se sacrifica, como hemos dicho, son las palabras del sin sentido, es la flexión de las palabras sobre sí mismas, es lo inhóspito y oscuro del mundo, es incluso la sorprendente curiosidad por la rareza y el enigma; y esto no se vende ni se compra, sencillamente se da, se recibe y se devuelve, así sin más, como un acto del “don de nada”, recordando a Mauss. “Dar” no es otorgar o ceder, en el sentido lato de las palabras, antes bien refiere a la irrupción del sin sentido que es la inflexión de las palabras y del mundo. Lo que se da, lo que irrumpe, es el cambio habido en el encuentro con la alteridad, es la transformación

que se establece a partir del vínculo donativo con el otro, bajo la figura de maestro y alumno. Por ello este “don de nada” es anómalo e infame. Y es aquí en la anomalía infame de la mutación de la forma que acontece la reflexión como transgresión, como irrupción de la figura, como quebrantamiento del modo de ser y estar en la vida.

El maestro sólo puede enseñar lo no dicho, lo no enunciado, porque él y su estudiante habitan el lugar de la anomia y anomalía habida en la reflexión. Podríamos decir que ni maestro ni alumno se “necesitan” en términos prácticos y utilitarios. En las formas de hablar entre filosofía y la educación se enseña y se aprende, si es que se enseña y aprende algo, sólo eso que se sabe, que se siente y se cree inútil, tal cual es el asombro por la extrañeza y misterio del mundo. Enseñanza y aprendizaje que rozan con la sabiduría del caminar entre oscuridades, entre el sin sentido de las deformaciones de la vida, entre los misterios que las palabras protegen en sus profundidades.

En la reflexión que se interroga por “el revés del guante” acontece lo más silvestre, salvaje y elemental, todo aquello que no “vemos” a simple vista y que, por tanto, nos interrogamos por ello. El “revés del guante” es todo aquello que nos tiene sin cuidado y por ende no cuidamos. En este encuentro de palabras las figuras del mundo, las formas de vida, los conceptos sólidos y las certezas empiezan a descomponerse dejando lugar a sus propios dobleces. La descomposición, esto por lo que no nos interrogábamos, el revés del guante, son los dobleces que provoca la reflexión. La maleza de las palabras limpias, aceptadas, conocidas, asumidas, correctas, seguras, cuidadas, alineadas que dan esos mismos calificativos a las maneras de vida, son cambiadas, al menos en el instante del encuentro, por el sombrío colorido de las palabras sucias, negadas, desconocidas, dejadas, incorrectas, descuidadas y desalineadas, ellas están en la reflexión del mundo. Las palabras al doblarse sobre sí mismas, hacen salir el reverso y los pliegues de la vida.

Las formas de hablar entre filosofía y educación aman la oscuridad del enigma, la disolución de las identidades habidas en los dobleces del mundo. Maestro y alumno se descargan del peso de la claridad, de la seguridad, de las luces, del sentido, de las certezas y de la quietud, para asumir la experiencia radical de su odisea que es el viaje con la alteridad. Es una entrega

al cuidado de lo más descuidado que son las deformaciones, las rarezas, las profundidades, de nosotros mismos, es el darse a sí en el encuentro con otro, es el sacrificio más profundo al dar la vida. La reflexión es una calidad de la educación como experiencia radical.

En la reflexión, acción y lugar donde se doblan las palabras sobre sí mismas, las palabras entre maestro y alumno no quedan reducidas a lo limitante que es dar información, ya que en el sólo informar hay un alejamiento e intento de dominio del otro y lo otro. Reflexionar no es dar noticia o dato de algo a alguien. Un maestro puede informar, pero su labor no se confina a ello, sino que se arriesga a reflexionar, con y desde el diálogo y la ironía, sin obscenas pretensiones de sometimiento ni dominio. Probablemente en la identificación entre maestro y alumno, ese momento en el que el diálogo se quiebra porque impide mantener la tensión entre las palabras, se considera que hay alguien que tiene algo, en forma de dato, que puede otorgarlo a otro que no lo tiene. Esto no es reflexión, sino dar y recibir información. En el acto de informar se acepta que el profesor tiene la facultad de instruir al alumno, digamos que cree poder iluminar al no iluminado, ambos asumen que uno tiene las palabras exactas, absolutas, cerradas y acabadas que pueden ser deglutidas por el otro, bordan con determinaciones fijas y quietas sobre la superficie del mundo conocido, el no iluminado, el alumno, toma las palabras del maestro sin examen alguno. Ni uno ni otro se sorprenden de las palabras porque ellas son claras, sólidas, limpias y ergonómicas, digamos que el mundo no les es extraño. En la información como instrucción no es soportable la disyunción entre quienes hablan, no se tolera lo indefinido de los contornos de las sombras. A diferencia de la información en la reflexión el encuentro de maestro con alumno, se debe ser capaz de encontrarse a sí mismo en el desgarramiento de sí, del otro y de lo otro. En la reflexión, hay la tensión y disputa entre palabras, las que descarnan la seguridad de la superficie aparentemente inmóvil y cerrada. En la reflexión las palabras no se otorgan como absolutos, cerradas y acabadas, más bien, ellas se lanzan, son arrojadas a lo incierto, abierto e inacabado del mundo y del lenguaje mismo. Este arrojo y ser arrojado con y por las palabras a lo abierto es habitar la extrañeza de la reflexión. La reflexión es un viaje con la alteridad al tiempo que es un arrojo a la extrañeza del mundo.

Ejercicio pedagógico: aptitud crítica

El diálogo y la ironía como don y distorsión de las palabras, y la reflexión como el retorno a los dobleces y pliegues de los sentidos del mundo, son *ejercicios* del *pensamiento*. Cuando hablamos del *ejercicio*, del ser y hacer *pedagógico*, en diversos contextos se suele limitar a lo ocurrido en la escuela con aquello que tiene que ver con el llamado “proceso de enseñanza-aprendizaje”, con la gestión escolar, con los recursos didácticos, con los contenidos de las materias, con la evaluación de los aprendizajes o con las llamadas competencias “educativas”; incluso es frecuente que el hacer del pedagogo se vincule directamente por el “gusto” por los niños. Sin embargo, la pedagogía, el ejercicio del pedagogo van mucho más allá de este lugar común, sin negar que la docencia, la enseñanza y el aprendizaje, la infancia en el ámbito escolar son una parte de las reflexiones y quehaceres pedagógicos. Particularmente desde los ámbitos filosófico y teórico es que el hacer del pedagogo interroga por lo educativo en sus sentidos más profundos, preguntas que abren los sentidos de aquello que hemos llamado infancia, educador, enseñanza o institución escolar. Es por ello que en este último apartado se pretende reflexionar sobre el ser y hacer del pedagogo desde lo que hemos llamado el ejercicio pedagógico. Para ello hemos considerado dos lugares a partir de los cuales este ejercicio puede mirarse: primero, la noción de ejercicio bajo la mirada de lo que se ha llamado la “teoría ejercitante”, y segundo, el carácter disciplinario de la Pedagogía o la “aptitud crítica”.

Si aceptamos que preguntar, como veremos, es constitutivo de la crítica, del saber y del pensamiento, entonces asumimos que la pregunta por el ejercicio pedagógico tensiona y abre las definiciones, las asunciones, las prácticas aceptadas, las posturas fijas que se tienen en torno a la pedagogía y al quehacer del pedagogo. Por ejercicio entendemos aquí con Sloterdijk (2013: 17): “cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente que se declare a ésta como un ejercicio”. El ejercicio pedagógico implica un hacer que ayude a un siguiente hacer, esto de manera constante; nos referimos a operaciones educativas, haceres formativos que permitan ser a la educación. El ejercicio pedagógico no queda reducido al establecimiento escolar ni al carácter técnico-instrumental de

la pedagogía, más bien refiere a, y siguiendo a Sloterdijk que pone como ejemplo la revisión de la historia del arte, un hacer, un ejercicio, un conjunto de operaciones, que no ponga la mirada en los resultados, en la obra artística acabada, en la formación cerrada y completa, sino más bien en los procesos, en la disciplina o en la *ascesis*, que nos hable de la formación profesional que permite configurar al artista, que permite conformar al pedagogo y a la pedagogía. Lo que interesa, en el ejercicio pedagógico, es *qué hace el pedagogo que lo hace ser lo que es*, en otras palabras, cómo se ejercita el pedagogo en el diálogo, la ironía y la reflexión sobre lo educativo. Y aquí nos interrogamos por el pedagogo en su sentido más amplio y profundo de aquel que pone la mirada crítica y reflexiva en pensar aquello que hemos llamado educación. Es decir, habría que mirar a la pedagogía no en sus obras concluidas, sino en los procesos, en los ejercicios, en las capacidades que tienen y hacen los pedagogos que permiten la elaboración de esas obras. Si algo debiera enseñar la pedagogía no es a producir ni a trabajar, sino sobre todo a pensar y cuestionar lo educativo, a hacer pedagogía.

Hagamos un par de precisiones respecto de la “vida ejercitante”. Por un lado, sin duda tiene sus antecedentes en lo que Foucault mira de los tres preceptos delficos a propósito de la pregunta por “la relación sujeto y verdad” y particularmente por “la preocupación y cuidado de sí”, así como por “el conocimiento de sí”. *Epimeleia heautou*, esta preocupación y cuidado de sí, es la ocupación de sí, es la práctica de sí, es el hacer sobre sí. En la relación sujeto-verdad lo que está en juego es el quehacer mismo, es la vida ejercitante. Así, los tres preceptos delficos, en el mundo clásico griego, son formas de ejercicio, refieren a:

...*meden agan* (“de nada en exceso”) quiere decir: tú, que vienes a consultar, no hagas entonces demasiadas preguntas, sólo haz las preguntas útiles, reduce a lo necesario las preguntas que quieres hacer. El segundo precepto, el de las *eggue* (las cauciones) querría decir exactamente esto: cuando vengas a consultar a los dioses, no hagas votos, no te comprometas con cosas, obligaciones que no puedas honrar. [El tercero] es *gnothi seauton* [...] en el momento en que vengas a hacer preguntas examina bien en ti mismo las que vas a hacer, las que quieres hacer [...] presta atención en ti mismo a lo que necesitas saber (Foucault, 2008: 10-20).

El *meden agan*, las *eggue* y el *gnothi seauton*, son parte constitutiva de la vida ejercitante, son prácticas, son ejercicio, son aquellas operaciones básicas y necesarias para ejecutar cualquier cosa que siga, para que siga la pedagogía como práctica, como ejercicio pedagógico. Desde luego las preguntas en el ejercicio pedagógico son por la educación, las interrogantes están dirigidas a la realidad, las prácticas, y las teorías que nos permiten pensar la formación humana. El ejercicio pedagógico debiera cuestionar desde la atención que preste a su propio quehacer (*gnothi seauton*), interrogar sólo lo necesario, ni más ni menos (*meden agan*), no comprometer su práctica con lo que no puede hacer ni saber (*eggue*). En otras palabras, el ejercicio pedagógico, como vida ejercitante, está comprometido con el cuidado y conocimiento de sí, como maneras de interrogar por “la relación sujeto-verdad”.

Desde luego en las llamadas antropotécnicas, como estas prácticas o ejercicios que conforman y dan sentido a la comunidad y que Foucault recupera como “Tecnologías del yo”, están presentes tanto en la *Paideia*, baste ver no sólo la obra de Jaeger, sino también las obras de los clásicos griegos, como en la educación prehispánica, claramente expuesta en la obra de López Austin, León Portilla y desde luego en los propios códigos y obras prehispánicas. Los quehaceres, la actividad contemplativa, la vida ejercitante es algo que ha estado desde antaño como ejercicio pedagógico.

La segunda precisión responde a tres tesis sobre “la vida ejercitante” propuesta por Sloterdijk. La primera refiere a que “conforme a su naturaleza, la vida ejercitante constituye un ámbito de mezcla: aparece como contemplativa sin renunciar por ello a rasgos de actividad; aparece como activa sin perder por ello la perspectiva contemplativa” (Sloterdijk, 2013: 17). El diálogo, la ironía y la reflexión, como son distorsión y doblez de las palabras, son la contemplación activa. En este sentido, los pedagogos deben enfocar sus actividades, sus ejercicios, en el hábito activo y contemplativo del pensar crítico. La segunda tesis dice que:

...el ejercicio es la forma más antigua y de mayores consecuencias de una praxis autorreferente: sus resultados no confluyen en objetos o circunstancias externas, como sucede al trabajar y producir sino que configuran al ejercitante mismo y lo ponen “en forma” como sujeto capaz de hacer cosas (Sloterdijk, 2013: 17).

El ejercicio pedagógico es una praxis, una experiencia, una vivencia puesta en sí misma, que no produce ni capacita para el trabajo, antes bien “pone en forma” al pedagogo como tal, configura al pedagogo. La última tesis es que “el resultado del ejercicio se describe como hábito, como una virtud, virtuosidad, competencia, excelencia o *fitness*” (Sloterdijk, 2013: 17). Vinculado con lo dicho anteriormente a propósito de la historia del arte, el ejercicio pedagógico no se interesa por lo que produce, sino por la aptitud, por la disciplina, por el hacer mismo, por la *ascesis*, que permiten al pedagogo ser lo que es, como habíamos dicho. Y aquí la disciplina la entendemos de tres maneras: 1) en su sentido de ordenamiento, regularidad, repetición y dedicación en una práctica, 2) como aquello que limita el salvajismo y la brutalidad, tan propio de la crianza, separa lo salvaje de lo civilizado como la naturaleza de la cultura, y 3) como el quehacer de alguna ciencia, por decirlo con Foucault, en cierto modo, como una práctica discursiva. Las dos primeras están directamente relacionadas con “la vida ejercitante”, la segunda nos lleva a pensar el ejercicio habido en la pedagogía como disciplina.

Respecto del carácter disciplinario de la pedagogía o la “aptitud crítica”, podemos decir lo siguiente: reconocemos que aquellos lugares comunes no son del todo gratuitos, empezando porque el propio nombre de la pedagogía no es muy afortunado. Si bien es cierto, en su condición étima la palabra pedagogía conlleva el estudio del niño o el estudio y conducción del niño, y que desde que Claparede en el siglo XIX creó la palabra “paidología” (*pais*-niño y *logos*-palabra, razón, estudio o ciencia) para designar el nombre de una rama de la psicología, el hacer del pedagogo no se circunscribe ni al gusto ni al estudio de la infancia. Aun sabiendo que el porvenir de la pedagogía científica se abrió a partir de la inauguración de la “Biblioteca de Pedagogía y Psicología” por Binet y Henri en París de 1898, el hacer del pedagogo no queda atado exclusivamente al positivismo experimental más estricto. El hacer científico del pedagogo debe reconocer el carácter crítico propio del pensamiento científico. Y aquí seguimos a Kant, cuando refiere a la Facultad de Filosofía como aquella que:

...independientemente de las órdenes del gobierno [de la empresa o del mercado] en lo que se refiere a sus doctrinas, tenga libertad, si no de dar órdenes, al menos de juzgar a todos los que se interesan por la ciencia, es decir,

por la verdad, y en que la razón tenga el derecho de hablar con franqueza (Kant, 2004: 23).

El ejercicio científico del pedagogo es esta capacidad de juicio franco con pretensiones de razón y verdad. Y lo que importa aquí no es “La verdad” ni “La razón” ni “La ilustración” en sí, como productos, como resultados acabados y cerrados, sino, otra vez, lo que interesa es el ejercicio, las actividades, las prácticas, las aptitudes de los pedagogos que hacen de la pedagogía una ciencia. Que la razón tenga derecho a hablar con franqueza, como dice Kant, es el ejercicio mismo de las humanidades, y la pedagogía no puede eludir esta condición. Aquel “ponerse en forma” referido por Sloterdijk, consiste en la *capacidad de pensar*, en su sentido más abierto y profundo, en la *aptitud crítica*. Aptitud crítica que sin duda implica el diálogo, la ironía y la reflexión. La crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva, dice Foucault (2003: 11). Esta incapacidad por ser siervo e indócil al mercado, a la llamada tecno-ciencia, a la lógica capitalista de producción, debe ser constitutiva del ejercicio pedagógico. La obediencia, como aptitud crítica, se establece en la autonomía misma del pensamiento, de las prácticas del saber, fundada en las particularidades de la vida ejercitante expuestas (*meden agan, eggue, gnothi seauton*, relación contemplación-actividad, praxis autorreferente y el ejercicio como hábito y aptitud).

El momento esencial de la aptitud crítica, que es el ejercicio científico, es el conocimiento del conocimiento, el saber del saber o la pregunta por la pregunta, como dice Mier (2012a: 19): “la reflexión sobre la educación es la pregunta acerca de la pregunta [...] la pregunta constituye la educación, pero emerge de ella con la fuerza envolvente: es inherente y a la vez extrínseca a la pregunta por el sentido”. Esta capacidad de preguntar por las preguntas es el ejercicio de la filosofía de la educación. El interrogar por la interrogación, que es el ejercicio pedagógico por excelencia, no da respuestas cerradas, correctas o fijas, si bien es cierto son preguntas que demandan sentidos o significados, son preguntas que descomponen, generan tensión, que desarticulan, perturban los sentidos no sólo del mundo, sino además de la propia forma de ser de los humanos. Son preguntas que impone el diálogo como don de la palabra, que se dan con el matiz de la ironía al distorsionar el hablar, y que son bajo las exigencias de la reflexión al doblar y desdoblar

las palabras. Por eso, aunque parezca paradójico, “sólo se enseña lo que no se sabe”, es decir, aquello que provoca la propia búsqueda del sujeto, de acuerdo con sus aptitudes y competencias, entendidas éstas en su sentido más originario y amplio y no limitadas a una concepción empresarial. Son preguntas que nos arrojan al enigma y a la extrañeza. Las prácticas pedagógicas, el quehacer del pedagogo, debieran negar contundentemente todo intento por sofocar la singularidad de la pregunta. Preguntar por el ejercicio pedagógico es una manera de abrir, de tensionar, de dislocar, de llevar al límite, de fisurar el sentido de la pedagogía y el quehacer del pedagogo. Es ir a otros lugares nada comunes, transitar por zonas enrarecidas. Sabiendo que todo ello es parte del propio ejercicio pedagógico.

Y asumimos, como dice Blanchot, que “cuestionar es buscar, y buscar, lo es radicalmente, ir al fondo, sondear, operar sobre el fondo y, finalmente, arrancar. Ese arrancar que preserva la raíz es el trabajo de la pregunta” (Mier, 2012a: 21). Este operar sobre el fondo es el ejercicio mismo, es la pedagogía como vida ejercitante. No es un operar mecánico, más bien es un hacer contemplativo. Es en este ejercicio del interrogar que está presente con tanta fuerza la figura de Sócrates, él es lo que es no tanto por sus respuestas verdaderas, ciertas y cerradas, sino por su capacidad, por su aptitud, por su hacer de todos los días, por su ejercicio puesto en sus preguntas. En este sentido, la práctica del pedagogo, aun en aquellos lugares comunes mencionados al principio: en la escuela, con la infancia, en la transmisión, en la elaboración de materiales didácticos, en el diseño de actividades de aprendizaje, en la elaboración de cartas descriptivas, en la llamada intervención educativa, en la administración de instituciones educativas, en la medición o evaluación educativa, lo hace desde este peculiar hacer disciplinario, desde este ejercicio como aptitud crítica. El quehacer del pedagogo, sin importar dónde y con quiénes, es una práctica reflexiva, es un ejercicio del pensar, y más aún del pensar-nos. El saber, la crítica, como ejercicio vital conlleva más la creación que la producción y reproducción de “objetos de estudio”.

Palabras finales

Si aceptamos que la educación es el ejercicio del diálogo, la ironía y la reflexión debemos asumir que el ser, quehacer y decir de la pedagogía es

la aptitud crítica del don de la palabra, su distorsión y sus dobleces. Esta particular forma de hablar entre filosofía y educación se presenta siempre abierta donde la imposibilidad y lo in-fundado (sin fondo) se develan, éstas son cualidades y ejercicio del diálogo, la ironía y la reflexión. Las palabras educan en tanto diseccionan el mundo, sólo si se arriesgan a llegar a las cavernas de la alteridad. Dice Agamben (2007: 108): “sólo el hombre, es más, sólo la mirada esencial del pensamiento auténtico puede ver lo abierto”. El pensamiento auténtico es aquel que interroga, aquel que con su crítica abre el mundo. Esta “mirada esencial” decidida al mundo se ejercita en la pedagogía como reflexión, diálogo e ironía cuando se interroga por lo ajeno a sí mismo, es decir, cuando se cuestiona desde lo más insospechado, invisible, profundo y tenebroso; por esto la mirada, y con ello las palabras, de los que dialogan sobre lo educativo, que educan, parece desorbitada, desorientada e incluso invertida.

En el diálogo, las palabras, como filosas obsidias, abren el mundo y su lenguaje, quiebran sus límites llegando a las múltiples, abiertas y amplias cavernas de aquello por lo que se interrogan, de aquello que suscitó el diálogo, la reflexión y la ironía. En la reflexión, el diálogo y la ironía, cada palabra dice lo indecible, abre el mundo porque se arriesgan a la extrañeza que es la dinámica inaudita de la experiencia radical. Si lo abierto está en el dinamismo de la pregunta, lo no abierto se halla en el aburrimiento de las respuestas. Se equivocan quienes consideran que la educación se queda en lo cerrado de las respuestas y lo no abierto de las certezas. Las palabras retorcidas del diálogo, la ironía y la reflexión despuntan del aburrimiento que es lo no abierto. Siguiendo a Agamben (2007: 108): “quizá sea verdadero, también y ante todo [...] que la apertura del mundo humano [...] sólo puede ser alcanzada sobre lo no abierto del mundo animal. Y el lugar de esta operación [...] es el aburrimiento”. Esta vecindad extrema, como lo llama Agamben, entre lo abierto y lo no abierto, es lo que puede detonarse en el acto educativo.

Ser abandonados en el vacío o ser-dejados-vacíos, donde las cosas no tiene nada para ofrecernos, nada de lo hay en el mundo pude llenar mínimamente la existencia. Ser-tenidos-en-suspense es yacer inactivos como el campo que se deja sin trabajar para poder ser sembrado después. La apertura a una clausura como sólo ver un no ver, es aquel que mira en

lo abierto sólo un cerrarse. No se trata entonces de aventurarse a descubrir lo cubierto, antes bien a mirar nada, nulidad o noedad, como dice Agamben, que es lo humano y su mundo. La educación es esta lucha irresoluble entre el ser humano y el animal, entre lo abierto dado en el riesgo de las preguntas y lo no abierto que es enfrentar la nada. Una educación así no pretende humanizar al alejarnos del animal, sino que aparece descarnada ante el profundo aburrimiento, como la condición de ser abandonados en el vacío o yacer inactivos. Dice Agamben (2007: 139), recordando a Sloterdijk, que “los hombres son animales, algunos de los cuales crían a sus propio semejantes”, aprendamos que de este empeño de crianza hemos llegado al punto inhóspito de lo no abierto, del más profundo aburrimiento, donde la vida ya no nos asusta, ni siquiera nos harta.

Sin embargo, tal vez la educación sólo sea posible en la extrañeza y en la radicalidad que son las palabras dadas en la aptitud crítica del diálogo, distorsionadas en la ironía y dobladas sobre sí de la reflexión. La educación es la tensión entre lo abierto y lo no abierto, entre el sentido y sinsentido, entre el ímpetu de las preguntas y el aburrimiento. Lo innegable es que la educación se da en las formas y deformas de las palabras, *vive* en los brazos de la *muerte* de las palabras. Si para algo puede ayudar la información y las certezas en las que tanto se ha empeñado la escuela, es para sentir y vivir el más profundo aburrimiento. Gracias a la escuela, tal como ahora la podemos concebir en tanto centros de capacitación y adiestramiento, puede despertar a lo no abierto, al humano aburrido de su propia existencia, de su condición cerrada, suspendida y vacía. Tal vez sea momento de cambiar de derrotero al afirmar el más profundo aburrimiento del mundo y confirmar lo no abierto de lo humano. Hay que aprender a aburrirse del mundo. Hay que aprender a asquearnos de la pobreza en que hemos dejado a las palabras. Cuando se trata de las formas de hablar entre educación y filosofía, hay que aprender a asombrarnos del mundo.

Referencias

- Agamben, G. (2007), *Lo abierto*, 2a. ed., Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.
- Foucault, M. (2008), *La hermenéutica del sujeto*, México, FCE.
- Foucault, M. (2003), *Sobre la ilustración*, Madrid, Tecnos.
- Horkheimer, M. y T. Adorno (2005), *Dialéctica de la ilustración*, Madrid, Trotta.
- Jankelevitch, W. (1982), *La ironía*, Madrid, Taurus.
- Jiménez, M. y A. Valle (2011), “Ironía, experiencia vital”, en M. Jiménez, y V. Payá, *Sociología y literatura. Imaginar nuestra sociedad*, México, Juan Pablos y UNAM, pp. 157-178.
- Kant, I. (2004), *El conflicto de las facultades*, Buenos Aires, Losada.
- Mier, R. (2012a), “Diálogo pedagógico, reconocimiento y creación de sentido”, en Ana María Valle, *Alteridad entre creación y formación. Reflexiones en torno a la cultura y la educación*, México, UNAM, pp. 19-32.
- Mier, R. (2012b), “Las vertientes del reconocimiento”, conferencia dictada en el marco del *Encuentro de Teoría y Filosofía de la Educación. Alteridad entre Creación y Formación*, 25 de mayo de 2012, México, UNAM.
- Sloterdijk, P. (2013), *Muerte aparente en el pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*, Madrid, Siruela.

APORÉTICA, UN ÁNGULO DE VISIÓN PARA PENSAR LO EDUCATIVO

Magda Concepción Morales Barrera¹

Introducción

El presente trabajo se propone la empresa teórica de bosquejar un ángulo de visión² que posibilite pensar lo educativo sin perder de vista las complejidades, paradojas y tensiones que lo constituyen. El nodo que articula el ángulo de visión propuesto es la lógica aporética, que supone paradojas y tensiones irresolubles,³ como constitutivos sociales; la lógica aporética supone que las relaciones producidas en cualquier espacio social son de límite y posibilidad, esto es, los elementos se constituyen mutuamente al tiempo que se impiden la constitución plena, de ahí que no puedan pensarse identidades cerradas definitivamente o definidas al margen de la relación.

¹ Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

² Se entiende con ángulo de visión un lugar específico de mirada, conformado por elementos ontológicos, epistemológicos, teóricos, históricos e incluso afectivos, que permiten imaginar e interrogar realidades para construir objetos de estudio. Con la figura ángulo de visión se propone que las lecturas de las realidades sociales se producen desde perspectivas particulares y son siempre parciales, por lo que no hay lectura posible que pueda abarcar todas las complejas y múltiples dimensiones de un objeto de estudio.

³ Posibilidad-imposibilidad, presencia en la ausencia, fundamento contingente, ser en tanto no ser.

La aporética se aleja de la lógica dualista, que parte del supuesto de la existencia positiva y dada de por sí de cada uno de los elementos de la relación; en la experiencia educativa esta lógica se lee en binomios que rotulan muchos títulos de investigación: docentes y alumnos, enseñanza y aprendizaje, teoría y práctica; éstos plantean relaciones naturalizadas entre elementos considerados de antemano como existentes sin contemplar el carácter contingente de la relación y la precariedad de los elementos que la constituyen, por lo que se suele perder de vista la complejidad de los procesos puestos en juego.

También, desde la aporética se toma distancia de la lógica dicotómica, desde la que se plantea la oposición e incluso la negación absoluta de un elemento por otro, cabe agregar que esta lógica también parte de considerar elementos cerrados y plenos de sentido: educación formal o informal, currículum basado en procesos o en contenidos, transmisión de conocimientos o formación de sujetos.

Las implicaciones de pensar desde la lógica aporética plantean la exigencia de historizar lo educativo, desedimentando vínculos naturalizados (por ejemplo, entre educación y escuela) y cuestionando aquellas definiciones que parten de considerar la educación como un proceso neutral, “bueno” en sí mismo, para explorar las paradojas y tensiones que lo constituyen dado su carácter histórico, político y contingente.

¿Desde dónde se mira, se piensa y se habla lo educativo?

En este apartado se plantean primero tres lugares comunes desde los que se piensa lo educativo: la consideración de que lo educativo es bueno en sí, el vínculo que ha puesto a lo educativo con lo escolar casi en relación sinonímica y la reducción de la práctica educativa a la transmisión o reproducción de conocimientos, valores, ideas. Estos lugares de mirada, marcan huellas en buena parte de los estudios y discusiones que, al menos en México, se desarrollan en torno a lo educativo.

Posteriormente, se bosquejan algunas miradas que han reconceptualizado lo educativo, erosionando los mencionados lugares comunes y

abriendo posibilidades para pensar la complejidad y multiplicidad de sus dimensiones.

Lo educativo es “bueno” en sí

Un lugar común sitúa la educación en términos idealizados, como si fueran “buenos” por sí mismos, abstraídos de determinaciones políticas e históricas, por lo que son vistos como positivos, neutrales e invariables. Esta posición se lee en planteamientos que dotan de universalidad a lo educativo, sin problematizar las conceptualizaciones en que se apoyan, como si el concepto educación estuviera cargado de un significado absoluto e inmovible; por ejemplo, la consideración de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) de que la educación es un bien social y un derecho humano.

La educación es un derecho fundamental de la persona y tiene un valor humano universal: el aprendizaje y la educación son fines en sí; constituyen objetivos que deben buscar tanto el individuo como la sociedad; deben ser desarrollados y garantizados a lo largo de toda la existencia de cada cual (Delors, 1996: 290).

Desde este lugar, sólo se están considerando como educativos procesos de transmisión de conocimientos o formación de habilidades socialmente válidos y valorados, quedan excluidos otros procesos que también son educativos, pero no son deseables, como los que se producen, por ejemplo, en las pandillas, pues aunque resulte polémico, es viable sostener que en una pandilla pueden producirse procesos educativos, aunque éstos no sean socialmente aceptados. Si restringimos lo educativo a su aspecto transmisor y reproductor, se puede observar que el nuevo integrante de una pandilla puede aprender valores (lealtad a la pandilla, obediencia al líder), conocimientos (código de la pandilla) y habilidades (pelear, encender un coche sin llave). Si se considera lo educativo en la dimensión más amplia que implica en sus últimas consecuencias la construcción de subjetividad, es innegable que en las pandillas se producen

interpelaciones y procesos de identificación que transforman las prácticas de los sujetos.

Vínculo necesario entre educación y escuela

Un lugar común para pensar lo educativo se asocia con la institución escolar; quizá el vínculo más naturalizado de lo educativo es con la escuela, relación que es pensada como necesaria, perdiéndose de vista el carácter histórico en que se produjo; hay que recordar que la escuela, como hoy la conocemos, se inscribe en el proyecto de la modernidad como institución núcleo del desarrollo de las sociedades industriales y capitalistas; es pues en el momento de emergencia del proyecto moderno cuando se instaura el vínculo educación-escuela.

Lo educativo, visto desde este lugar, queda restringido a la transmisión de conocimientos en el espacio escolar y cuando mucho, se extiende a los procesos de socialización que ahí se producen. Se asume la necesidad del vínculo educación-escuela, y pocas veces se diferencia la particularidad de cada uno, llegándose a formar una relación de sinonimia. La mayor parte de la investigación educativa que se realiza en México no pone en cuestión este vínculo, de ahí que los intereses investigativos giren principalmente en torno a “las prácticas intencionadamente educativas, en la institución educativa y en la actuación de los sujetos al interior de la misma” (Padierna, 2009: 4).

Los procesos educativos producidos en otros espacios sociales son considerados asistemáticos y difusos, por lo que resultan objetos de estudio marginales o poco susceptibles de análisis; cabe aclarar que investigadores que se sitúan en otros ángulos de visión se han dedicado cada vez más a la investigación de prácticas educativas no escolares; esto ha ido de la mano de la emergencia de nuevos agentes y medios de transmisión-apropiación de valores, conocimientos y saberes (entre los que destaca internet) y la construcción de modelos formativos no escolares (educación abierta, formación continua, sistemas educativos virtuales, entre otros), lo que ha posibilitado, aunque lentamente, la erosión de la idea de escuela como centro único de la práctica educativa.

Educación es transmisión

Durkheim definió la educación como un proceso de transmisión cultural ejercido de las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes, con el fin de su habilitación para la vida social. Mediante ésta se transmiten habilidades, conocimientos, saberes, creencias y valores de una sociedad específica en un momento histórico determinado.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 1991: 70).

La noción de educación como transmisión cultural se sedimentó y muchas veces se piensa como significado inamovible de la educación, sin problematizar el contexto en que se produjo; desde ahí, se reduce lo educativo al proceso enseñanza-aprendizaje, que supone dos actores: el que sabe (maestro) y el que no (alumno), dejando fuera otros procesos educativos menos verticales, por ejemplo, entre pares, o mediante otros agentes o medios educadores; además, no contempla otras posibilidades de la educación, como la producción de interpelaciones e identificaciones mediante las que se constituyen los sujetos.

Miradas que ensayan otras formas de pensar lo educativo en el contexto mexicano

En México predominan los lugares comunes para pensar lo educativo bosquejados recién, los cuales muchas veces orientan las discusiones y guían los intereses investigativos de numerosos grupos y comunidades de investigación;⁴ sin embargo, desde otros ángulos de visión, hay miradas

⁴ Basta revisar las líneas de investigación de los grupos, redes o comunidades o las temáticas de los congresos de investigación educativa para darse cuenta de que la mayoría de ellos se orienta o supone estos tres lugares comunes.

que problematizan lo educativo, sacándolo fuera de las aulas y la escuela, reconociendo su carácter histórico y político, y/o construyendo significaciones que amplían sus sentidos más allá de la mera transmisión o reproducción cultural.

Granja (2001), desde el Análisis Conceptual de Discurso⁵ se sitúa en un plano epistemológico para interrogar sobre la construcción de “las estructuras de significación” de lo educativo, planteando la imposibilidad de abarcar su totalidad compleja. Desde esta mirada reconoce la historicidad y contingencia de lo educativo y de los procesos de producción de conocimiento sobre sus objetos, alejándose decisivamente de la idea de neutralidad y positividad de la educación.

El análisis conceptual de discurso se pregunta por los procesos de formación y cambio de los conocimientos: cómo ocurren los procesos de emergencia, desarrollo y cambio en la formación de conocimientos, qué dinámicas y operaciones están implicadas en esos procesos, qué cambia en el ámbito de las descripciones sobre la educación y cómo ocurren esos cambios (Granja, 2001: 24).

A partir del interés en la educación de sectores populares, Ruiz (2001) se pregunta por los procesos y las articulaciones que se producen en los espacios de formación de estos sectores, interrogante por el cual avanza para descentrar lo educativo del espacio escolar y proponer la potencia educadora de otros espacios sociales. Propone la noción de *archipiélago educativo* para “dar cuenta de los múltiples espacios de formación del sujeto” (Ruiz, 2001: 76).

“La construcción de la noción de *archipiélago educativo* me permite explicar y dar cuenta de los múltiples espacios de formación... Estos espacios no son independientes, no son fijos, sino que se construyen y en ellos se van desplazando sentidos políticos y sentidos educativos” (Ruiz, 2001: 85).

⁵ Perspectiva que parte de “tratar el conocimiento como proceso en el que se producen significaciones sociales que ofrecen modos de hacer inteligible el mundo [...] ubicando la producción de conocimientos como un proceso social específico” (Granja, 2001: 18).

De Alba (2007), a partir de la noción de *sociedad imposible* de Ernesto Laclau (1993), plantea la exigencia de superar la noción de educación durkheimiana que limita lo educativo a los procesos de transmisión cultural de generaciones adultas a generaciones jóvenes, que conlleva el presupuesto de una sociedad funcional, orgánica (plenamente cerrada) en la que los individuos tienen una función (determinada que cumplir). La autora plantea un concepto de educación que traspasa ese límite.

La educación es un proceso de múltiples momentos de identificación, transmisión, intercambios y producciones de mensajes educativos; identificación que se produce en el cañamazo social, mediante la respuesta de entidades (personales, individuales, grupales, sectoriales, sociales, políticas) a interpellaciones educativas discursivas: familiares, escolares, comunitarias, sociales, etc. Respuesta a tales interpellaciones por la cual se constituyen como sujetos educativos escindidos (De Alba, 2007: 88).

Además del límite que reduce la función educativa a la transmisión o reproducción cultural, traspasado al reconocer que la educación como proceso incluye momentos de identificación, intercambio, producción, esta conceptualización reconoce la potencia educativa de otros espacios sociales (familia, comunidad) y propone una noción de sujeto escindido.

Gómez Sollano invita a repensar la educación centrando la vista en los sujetos y en los contextos de producción de las prácticas educativas; considera lo educativo como un campo complejo “cuya dimensión y sentido histórico radica en la capacidad del sujeto de imaginar opciones y posibilidades de futuro” (2006: 28). Propone pensar que en el campo educativo se articulan, además de conocimientos y saberes, procesos que permiten la configuración de sujetos y espacios sociales.

En él se articulan procesos relacionados no solamente con el conocimiento sino con la posibilidad de que éste aporte elementos para que los sujetos se asuman como personas, a fin de reconocer y construir espacios más inclusivos en los que no se disocie conocimiento de sentido y del tipo de valores que, conformando referentes de vida para el sujeto, puedan ser al mismo tiempo una base para la creación de realidades alternativas (Gómez, 2002: 25)

Desde el Análisis Político de Discurso,⁶ Buenfil (1993), Carbajal (2001), Padierna (2009), entre otros, se han preocupado por conceptualizar la educación en términos de prácticas discursivas, que consideran su carácter contingente, político e histórico y se han interesado por las prácticas educativas que se producen en otros espacios, como internet o los movimientos sociales. A partir de estas consideraciones, Buenfil (1993: 18-19) plantea que lo educativo se produce cuando:

A partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone.

En esta definición, lo educativo no solamente es puesto fuera de las aulas, también es considerado más que como un proceso de mera transmisión como procesos de interpelación e identificación que posibilitan la construcción subjetiva; esto conlleva un supuesto ontológico, a saber, el sujeto no es un sujeto acabado y definido, *está siendo* y en ese movimiento inconcluso de ser es donde lo educativo tiene lugar.

Lo educativo, así pensado, rebasa los límites de la institución escolar, no se restringe a los procesos de escolarización ni a la transmisión o reproducción de conocimientos, ideas o valores; consiste más bien en procesos de construcción subjetiva que no pueden pensarse al margen de un contexto específico. Esto exige problematizar e historizar la educación; como respuesta a esa exigencia, propongo algunos trazos para dibujar un ángulo de visión que permita la construcción de lecturas sobre lo educativo que no pierdan de vista su carácter contingente, histórico y político.

⁶ Perspectiva teórica trabajada en México por Buenfil, De Alba, entre otros, a partir de las lecturas de la filosofía política de Laclau y Mouffe (1987), desde la que consideran la realidad social como una estructura discursiva abierta que tiene como condición de posibilidad su imposibilidad de cierre.

Lógica aporética, herramientas para pensar lo educativo

La noción de herramientas parte de la propuesta foucaultiana de pensar la teoría como “caja de herramientas” (Foucault, 1979), esto supone una articulación específica a partir de múltiples perspectivas teóricas y disciplinarias, de las que un investigador retoma herramientas que le permiten intelegir un objeto de estudio específico; las herramientas son “usadas” de modos particulares, dependiendo de las condiciones de la investigación y del objeto, por lo que cada herramienta puede ser trabajada de forma diversa.

Esta noción parte de la figura de *bricoleur*, entendida como quien arma un conjunto de diversas herramientas y las usa de forma distinta a como fueron pensadas y para lo que fueron diseñadas, propuesta por Lévi-Strauss (1964) en su interpretación de la historia y las prácticas culturales como discontinuas y constituidas por procesos discursivos muchas veces disímiles. En oposición al *bricoleur*, Lévi-Strauss describe la figura imposible del ingeniero, aquel capaz de construir la totalidad de su lenguaje, éste no sería otro más que Dios.⁷

Las implicaciones de este planteamiento llevan a cuestionar la posibilidad de teorías puras y originales (originarias también), coherentes y cerradas. Foucault (1979) se suscribe a este cuestionamiento, rechazando las “teorías totalitarias” y planteando la teoría como caja de herramientas, esto es, como instrumentos para leer realidades concretas y situadas.

Hay que tomar precauciones para que la conjunción de herramientas distintas en una articulación conceptual no resulte en un eclecticismo ligero, en el que se amontonan o revuelven de forma improvisada y asistemática distintos y a veces divergentes constructos teóricos, procurando que la articulación sea más o menos coherente y sistemática y esté abierta a la reconfiguración durante la investigación y a partir de las particularidades del objeto de estudio. Navarrete (2009) se refiere a estas precauciones como vigilancia epistémica, la cual debe ser cuidadosa, rigurosa, permanente y consistente.

⁷ Derrida (citado en Diviani, 2008: 366) plantea la figura del ingeniero como un mito, “un sujeto que sería el origen absoluto de su propio discurso... sería el creador del verbo, el verbo mismo”.

Las herramientas que se usan en este ángulo de visión articulado por la lógica aporética provienen de construcciones teóricas distintas que, sin embargo, comparten principios onto-epistemológicos al inscribirse dentro de las perspectivas posfundacionales, desde las que se propone la ausencia de fundamentos últimos, necesarios y absolutos, sin negar la existencia de fundamentaciones radicalmente contingentes, que son posibles precisamente sobre la base —terreno vacío— de la ausencia. De tal forma, la falta de fundamento es productora del proceso mismo de fundamentación. Estas consideraciones abren la posibilidad de pensar en la contingencia inscrita en la aporía de la necesaria imposibilidad de un fundamento final (Marchart, 2007).

Este ángulo de visión está configurado por tres trazos, a saber: la discusión derrideana sobre la aporía, la noción de sociedad imposible de Laclau y las consideraciones lacanianas sobre la falta como lugar del sujeto.

Las aporías en Derrida, el paso del *impasse*

Jaques Derrida, filósofo de las aporías, cuestiona con agudeza el logocentrismo occidental, haciendo estallar las pretendidas certezas de la razón para abrir un paso, que más bien es un *impasse*, a la experiencia de los intersticios, de la significación imposible, de las tensiones irresolubles. Gasché (citado en Martínez, 2012: 134) refiere así al pensamiento derrideano:

A diferencia del pensamiento filosófico clásico, siempre listo para negociar rápidamente un acuerdo con las aporías con el fin de superarlas lo más expeditamente posible, este pensamiento resiste a las aporías mostrándose menos impaciente. Busca aguantar ante esta experiencia aporética y resiste a la tentación de ceder ante ella, o incluso de encontrar una solución precipitada a lo que, por definición, constituye un *impasse*.

De su lectura de Heidegger, recupera la aporía por definición, la muerte como *imposible* organizador de la vida.

“Los unos, los primeros, si se quiere, son afirmativos. Caracterizan a la muerte como la posibilidad más propia del Dasein. El ser-posible es propio

de ese ente que es el Dasein y la muerte es la posibilidad más propia de esa posibilidad” (Heidegger, citado en Derrida, 1998a).

De ahí propone la aporía como experiencia imposible, pero necesaria, el “no paso” por el que es posible la construcción de todos los caminos, la frontera impasable y constitutiva.

Entiendo por ello una “lógica” totalmente distinta del orden: si hay cuestiones legítimas y poderosas acerca del fundamento y del “ya” de la condición de posibilidad, éstas resultan asimismo posibles y necesarias en virtud de una relación con la muerte, de un “la-vida-la-muerte” que no forma parte del caso de lo que éste hace posible. Es lo que yo denominaría la aporía (Derrida, 1998a).

La aporía resulta, pues, inerradicable, en tanto que configura en su imposibilidad el campo de la posibilidad misma; el sinsentido por el que es posible el sentido. En *Fuerza de Ley*, Derrida (2008: 142), a propósito de la justicia, plantea ese carácter inerradicable, y configurador, de la aporía.

Al decir que incluso exigen la experiencia de la aporía, podemos entender dos cosas ya bastante complicadas.

1. Una experiencia, como su nombre indica, es una travesía, pasa a través y viaja hacia un destino para el que aquella encuentra el pasaje. La experiencia encuentra su pasaje, es posible. Ahora bien, en este sentido, no puede haber experiencia plena de la aporía, es decir, experiencia de aquello que no permite el pasaje. Aporía es un no-camino. La justicia sería, desde este punto de vista, la experiencia de aquello de lo que no se puede tener experiencia (...)

2. Pero creo que no hay justicia sin esta experiencia de la aporía, por muy imposible que sea. La justicia es una experiencia de lo imposible. Una voluntad, un deseo, una exigencia de justicia cuya estructura no fuera una experiencia de la aporía, no tendría ninguna posibilidad de ser lo que es, a saber una justa apelación a la justicia.

La aporía, siguiendo esta línea argumentativa, es la experiencia de una no experiencia, “La aporía última es la imposibilidad de la aporía como tal” (Derrida, 1998a: 26), no hay aporía plena posible, porque de haberla, no habría paso y la tensión quedaría resuelta, o dicho de otro modo, la

muerte es la realización de la vida, el deseo culminado, no hay más. Y mientras llega, la vivimos día a día, en la muerte de otros que nos anticipan, que nos recuerdan la inminente posibilidad de nuestra imposibilidad.

La posibilidad de lo imposible domina aquí toda la retórica del duelo y describe la esencia de la memoria. A la muerte del otro nos damos a la memoria, y así a la interiorización, pues el otro, fuera de nosotros, ahora no es nada. Y con la oscura luz de esta nada, aprendemos que el otro resiste la clausura de nuestra memoria interiorizante. Con la nada de esta ausencia irrevocable, el otro aparece como otro, y como otro para nosotros, a la muerte o al menos en la anticipada posibilidad de una muerte, pues la muerte constituye y vuelve manifiestos los límites de un mí o un nosotros que están obligados a albergar algo que es mayor que ellos y es otro; algo fuera de ellos dentro de ellos (...) Supone un movimiento en que una idealización interiorizante toma en sí misma o sobre sí misma el cuerpo y la voz del otro, el rostro y la persona del otro, devorándolos ideal y cuasiliteralmente. Esta interiorización mimética no es fictiva; es el origen de la ficción, de la figuración apócrifa. Tiene lugar en un cuerpo. O más bien, hace lugar para un cuerpo, una voz, y un alma, que, aunque nuestros, no existían y no tenían sentido antes de esta posibilidad que uno debe empezar siempre por recordar, y cuya huella debe seguirse (...) Sólo podemos vivir esta experiencia en forma de una aporía: la aporía del duelo y la prosopopeya, donde lo posible permanece imposible. Donde el éxito fracasa. Y donde la fiel interiorización lleva al otro y lo constituye en mí (en nosotros), a la vez vivo y muerto. Transforma al otro en parte de nosotros, entre nosotros, y entonces el otro ya no parece el otro, porque penamos por él y lo llevamos en nosotros, como un niño no nacido, como un futuro. E inversamente, el fracaso triunfa: una interiorización abortada es al mismo tiempo un respeto por el otro como otro, una suerte de tierno rechazo, un movimiento de renunciación que deja al otro solo, afuera, allá, en su muerte, fuera de nosotros (Derrida, 1998b: 15-55).

En el intersticio, en la imposibilidad de la aporía, se abre el espacio de lo indecible, lugar de la decisión que, al producirse en el espacio fuga donde no hay decisión posible, es contingente y no hay racionalidad alguna que pueda pre-determinarla (Buenfil, 1993: 16), el lugar de la decisión es, pues, la escisión.

Lo indecible no es sólo la oscilación entre dos significaciones o reglas contradictorias y muy determinadas aunque igualmente imperativas (...) Lo indecible no es sólo la oscilación o la tensión entre dos decisiones. Indecible es la experiencia de lo que siendo extranjero, heterogéneo con respecto al orden de lo calculable y de la regla, debe sin embargo (...) entregarse a la decisión imposible (...) Una decisión que no pasara la prueba de lo indecible no sería una decisión libre.

La aporía abre así, en su imposibilidad, el horizonte de las posibilidades, que como horizonte “es a la vez la apertura y el límite de la apertura que define un progreso infinito o una espera” (Derrida, 2008: 60).

Imposibilidad constitutiva de lo social

Ernesto Laclau (1993; Lacau y Mouffe, 1987) propone entender lo social en términos de estructuración discursiva,⁸ lo cual implica pensar más que en entidades, en prácticas articuladoras.⁹ Esto es, más que sociedades dadas, constituidas plenamente, lo que hay son prácticas mediante las cuales lo social se está constituyendo, sin alcanzar nunca la plenitud de tal constitución. La sociedad es, pues, para Laclau (1993: 21): “una imposibilidad... que los hombres no cesan nunca, sin embargo, de intentar constituir”. No hay, por tanto, configuración o práctica social que no sea fallida, que no esté atravesada por sus propios límites. Las relaciones, las luchas, los juegos, las propias lógicas de construcción de lo social están marcadas por esa imposibilidad.

Los elementos de la práctica articuladora son también abiertos y precarios, no tienen una esencia o significado último que los defina, se significan en relación con los otros elementos, que al tiempo que posibilitan la significación impiden su constitución plena. Este supuesto subvierte toda

⁸ Discurso como aquí es entendido escapa de los límites de lo lingüístico para referir a toda configuración significativa, de ahí que, en tanto significativa, toda configuración social es discursiva.

⁹ La articulación de la que estamos hablando no refiere a un engarzamiento mecánico de partes para formar un todo, sino a una relación “en que la presencia de unos en otros hace imposible suturar la identidad de ninguno de ellos” (Laclau y Mouffe, 1987: 118).

literalidad y cuestiona la posibilidad de fijación absoluta, lo que lleva a plantear “el carácter incompleto, abierto y políticamente negociable de toda identidad” (Laclau y Mouffe, 1987: 118) y a pensar lo social desde una lógica “relacional... incompleta y penetrada por la contingencia” (Laclau y Mouffe, 1987: 27). Esta consideración de lo social entraña una aporía fundante: la base de la posibilidad es esa imposibilidad que pone en movimiento el deseo, que puede ser mientras no se realice.

En el supuesto de imposibilidad constitutiva de lo social hay dos nociones eje que vale desarrollar por lo menos brevemente: antagonismo y dislocación. El antagonismo puede entenderse como el límite que atraviesa la estructuración social, dada la precariedad y abertura de las posiciones que la configuran, en la medida en que “la presencia del otro me impide ser totalmente yo mismo” (Laclau y Mouffe, 1987: 168). El antagonismo no es interior a las posiciones, se produce en la relación, como límite que las penetra, como exterior que niega y constituye. La dislocación es pensada por Laclau (1993) como una fractura radical que impide el cierre de la estructura, produciendo efectos en lo social en tres dimensiones vinculadas:

- 1) Temporalidad, que remite a pensar en lo real lacaniano en tanto irrupción, irrepresentabilidad que atraviesa todo espacio de representación, de ahí que pueda plantearse la dislocación como lo irrerepresentable que impide la fijación total de las posiciones en una estructura cerrada que pueda llamarse sociedad.
- 2) Posibilidad, que implica el fluir infinito de las posibilidades en la imposibilidad de un cierre último, dando lugar a múltiples rearticulaciones hegemónicas, esto es, a fijaciones parciales de sentido.
- 3) Libertad, en tanto no determinación, es decir, cuanto “más dislocada sea una estructura, tanto más se expandirá el campo de las decisiones no determinadas por ella” (Laclau, 1993: 56).

Laclau reconoce la emergencia del antagonismo en la dislocación —en tanto espacio fracturado— y en la raíz de la fractura “la experiencia de una falta” que, si bien en la relación antagonica ya está de alguna manera positivada al vincularse a una demanda insatisfecha, ésta “es posible porque está basada en una falta más primaria, que precede cualquier tipo de subjetivación” (Laclau, 2006: 112-113). Desde estos argumentos, es posible

pensar que el antagonismo, aunque radical, es ya una respuesta discursiva que emerge del momento de la dislocación.

La idea de construir, de vivir esa experiencia de la dislocación como antagonica, sobre la base de la construcción de un enemigo, ya presupone un momento de construcción discursiva de la dislocación que permite dominarla, de alguna manera, en un sistema conceptual que está en la base de cierta experiencia... entonces fue en Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo, que intenté desarrollar una noción de negatividad sobre la base de profundizar el momento de dislocación anterior a toda forma de organización discursiva, o de superación discursiva, o de sutura discursiva de esa dislocación (Laclau, 1997: 126).

La falta como lugar del sujeto

Para abordar la constitución del sujeto se propone pensar tres dimensiones de la falta: la Falta de Objeto, la Falta del Otro y el sujeto en Falta. La primera se instala a partir de la entrada significativa, que deja un hueco donde no está el significado; la segunda refiere a la falla del Significante, lo que implica la imposibilidad de un orden simbólico pleno; la tercera conlleva pensar que el sujeto se constituye como metáfora fallida del sí que no puede ser.

La falta de objeto

En la escisión introducida por el significante se instala la carencia de ser en la relación de objeto, en la que se estructura la radical inconmensurabilidad de la relación significante-significado, la imposibilidad constitutiva de la significación. El significado no está ahí donde se le busca y ahí donde *no* está, en el hueco abierto por el objeto que falta, se produce el deseo, metonimia fundante, que en la imposibilidad de ser nombrado remite al deseo del deseo; el deseo es, pues, siempre deseo de otra cosa, “deseo de nada”.

El sujeto adviene en la escisión producida, como metáfora siempre fallida retorna desde un lugar Otro, no siendo más *lo* que estaba antes de que por la entrada significativa viniese al mundo. Desde entonces el sujeto

busca incesante el objeto perdido, el objeto imposible del goce.¹⁰ Conviene precisar la condición aporética del objeto perdido que se constituye precisamente en la pérdida, es decir, más allá de la entrada significativa no hay posibilidad de objeto, el objeto perdido es, pues, sólo una huella trazada por el significante que lo elide.

Esta afirmación de ninguna manera trata de negar que haya “algo” antes de la entrada significativa, ni es una toma de partido en las ancianas *disputas entre idealismo y materialismo, lo que se sostiene es que ese “algo” no es todavía y no puede ni siquiera ser pensado fuera de un discurso que lo articule. No hay significado dado de por sí, que preexista a la intervención significativa. No puede pensarse en lo real al margen de lo simbólico, lo real existe en el nudo, agujereado por el significante que está ahí en tanto falta, como marca de ausencia, abertura donde tiene lugar la repetición, el movimiento del deseo, desliz significativo que instaura la posibilidad de ser en el vacío del ser.*

La falta del Otro

La aporía del significante es que se constituye en la falta que introdujo; incapaz de llenar el hueco que abrió, se repite, produciéndose incesantemente, sin llegar a ser, pues, el agujero, *lo real* de la falta, lo atraviesa, lo perfora con la ausencia que es su condición de posibilidad. De ahí que no pueda pensarse en un Otro pleno.¹¹

Lacan elabora la fórmula $S(A)$ ¹² para indicar la falta que “es falta en el significante” (2008: 44), falta del Otro. Al estar agujereado por esta falta, el Otro está dentro y fuera de la relación significativa, el agujero es fuga y falla, por decirlo de otra manera, el Otro se produce produciendo la relación significativa, de ahí su carácter inasible.

¹⁰ Es preciso recordar que, en tanto se inscribe en la falta de objeto, el goce no es sino renuncia al goce.

¹¹ Refiere al orden simbólico, el lugar abierto por la palabra, donde el sujeto encuentra su lugar significativo, que lo constituye en una tal división por la cual no es él mismo (Lacan, 2009).

¹² Significante de A mayúscula barrada.

Lacan sostiene en esta fuga-falla su concepción de sujeto como representado por un significante para otro significante (Lacan, 2008: 44). La fórmula se completa al considerar el lugar constitutivo, inasible y fallido del Otro, frente al cual se juega la relación, pero que está al mismo tiempo involucrado en ella al “representar” el papel del S_2 , es decir, el “otro significativo”. La doble condición del Otro, siempre interno y externo,¹³ hace que se reproduzca a partir de su propio agujero, como Ouroboros,¹⁴ interminable, inconsistente, incompleto.

En la falta del Otro se estructura a, el objeto de su deseo, representación de la ausencia; a es lo que “cae” de la falla significativa, el objeto que falta en el Otro, el hueco en el que se juega la posibilidad de todo discurso en la imposibilidad de totalizarse como discurso, el punto de la interrogación, del *Che voi?*,¹⁵ la pregunta por lo que quiere el Otro, que es la pregunta por lo que le falta.

Sujeto en falta

La falta del Otro es la imposibilidad que le permite al sujeto la posibilidad de ser, articulándose en el juego discursivo, esto es, ser un significante para otros, un significante que no puede representarse a sí mismo, que no tiene un sentido último al margen de su relación con otros significantes y que, he aquí la paradoja, su lugar es el del margen, el de la falta que penetra la articulación de cualquier cadena significativa, la negatividad que la rompe, donde se constituye en otro que impide la plenitud de un Otro.

¹³ Esta condición es ejemplificada topológicamente por Lacan mediante la botella de Klein, una superficie no orientable sin interior ni exterior.

¹⁴ Figura mítica que representa el “eterno retorno”, en la forma de una serpiente que se devora a sí misma configurando un anillo, en el que principio y fin se conjugan; quiero destacar la condición agujereada del anillo, que es la misma de la grafía O con la que en español se representa al Otro, O que sin su agujero no sería jamás una O.

¹⁵ Lacan (2008: 49) denomina *Che voi?*, en referencia al Diablo enamorado de Cazotte, al punto de interrogación representado en el grafo del deseo como “el anzuelo”, que implica la falla de la significación en tanto falta el significante del Otro, es la interrogación de la función de O “porque no hay parte del discurso que por sí misma no la interroga” a partir de la cual la enunciación se torna en demanda.

Laclau (1993) coincide con este supuesto al señalar que el lugar del sujeto es el lugar de la ausencia. La ausencia en el lugar del sujeto es radical, no es un vacío que pueda ser llenado.

De ahí que no se pueda plantear el lugar del sujeto ni dentro ni fuera de la estructuración discursiva, se teje en ella y es tejido por ella, al tiempo que por ser en la falta, grieta por la que se desborda toda pretensión de completud, algo escapa, configurándolo en el "*locus* de una decisión que la estructura no determina" (Laclau, 1993: 47).

Paradojas y tensiones: la posibilidad de lo educativo

Los trazos que he bosquejado configuran un lugar de mirada desde donde pensar la educación, con sus tensiones y paradojas, en el límite, en la imposibilidad que es el aporético lugar de todo lo posible. Ya planteaba Freud la educación como tarea imposible,¹⁶ esto de ninguna manera supone cruzarse de brazos y dejar que esa imposibilidad, esa aporía que la atraviesa, detenga los pasos.

Todos sabemos que el camino de la vida llega a un no-paso, a una frontera ineludible que es la muerte, no por eso dejamos de caminarla, es esa frontera la que posibilita el sentido de la vida; así, en la educación, su imposibilidad es el lugar donde los procesos educativos son posibles. Porque no hay sujeto educado, como absoluto cierre, es que puede pensarse la educación.

La relación educativa es posible porque es imposible una interpelación "completa" y "todo proceso de identificación que confiera una identidad socio-simbólica fija está abocado al fracaso" (Žižek, 1992: 173). Este fracaso en última instancia de la identificación, configura el intersticio en donde la educación, como práctica interpelatoria, es posible. La falta de una identidad última, la imposible realización de la identificación, abre la puerta a las múltiples interpelaciones que se producen en el proceso educativo, guiadas por la ilusión de algún día soldar la rotura, esto es, de alcanzar el ideal del sujeto por fin formado.

¹⁶ Decía que hay tres posiciones imposibles de sostener: gobernar, educar y psicoanalizar.

La educación como proceso social, y por tanto, discursivo, es contingente e histórica, de ahí que no pueda pensarse en definiciones positivas y universales, como se intentara desde el proyecto moderno; queda erosionar la noción de educación como bien social o derecho humano, medio por el cual las sociedades alcanzarán sus estadios más elevados de desarrollo, metarrelato (Lyotard, 1987) organizador del discurso moderno, para situar los contextos específicos de producción de las prácticas educativas y *escuchar* los pequeños relatos en los que día a día y en cada lugar se va construyendo y significando lo educativo.

Las relaciones educativas, si bien son profundamente políticas, o más bien porque son profundamente políticas, no pueden seguirse considerando en los términos dicotómicos del nosotros o ellos, que pondrían en oposición del tipo amigo-enemigo, proposición con la que Schmitt (1999) definiría lo político, las relaciones entre sujetos educativos (por ejemplo, entre docentes o alumnos), pues ello supone el cierre de la identidad, una frontera definida y definitiva. Tampoco puede seguirse pensando en términos duales, lo que sugeriría como fin de la relación la conjunción armónica, transparente, habermasiana del nosotros y ellos, lo que implica la superación de la tensión, en la que el otro queda borrado, subsumido en el *nos* que clausuraría el proceso educativo, en tanto conformaría una relación de identidad donde ya no habría necesidad ni posibilidad de identificación alguna.

Desde estas consideraciones, las relaciones que se producen entre sujetos educativos están marcadas por la aporética de ser limitantes y constitutivas, la frontera atraviesa el *nos/otros*, que no puede constituirse plenamente en tanto el *otro* lo subvierte e impide, pero que, al mismo tiempo, sólo puede *ser* en función de ese otro que le recuerda su imposibilidad y le enseña el horizonte inalcanzable de su plenitud.

Aclaraciones de partida

La partida que aquí propongo quiere coquetear con el doble sentido, paradójicamente inscrito en la palabra, a saber, como punto de inicio, como puerto del que "partir" nuevas exploraciones y nuevas discusiones; en tal sentido, este texto es pretencioso, pretende problematizar lo que está

considerado como dado sobre lo educativo, abrir nuevas líneas, nuevas grietas; mover del lugar común, que es el lugar cómodo; inquietar, provocar el debate, el cuestionamiento a los sentidos sedimentados y a las arraigadas creencias.

En el otro sentido, el de la despedida, este texto conlleva cierta condición de humildad, al asumir la precariedad de esta mirada; incapaz de "encontrar" la verdad o de enunciar alguna definición que pueda presumirse completa o perfecta de la educación, pues, en tanto un ángulo de visión entre muchos posibles, se reconoce en la imposibilidad de capturar la imagen completa de lo educativo, en todas sus dimensiones, complejidades y paradojas.

Referencias

- Buenfil, Rosa Nidia (1993), *Análisis de discurso y educación*, Documento 26, México, DIE-Cinvestav.
- Carbajal, José (2001), "Las posibilidades educativas de la internet en la tensión modernidad postmodernidad: un complejo discursivo", tesis de maestría, México, DIE-Cinvestav.
- De Alba, Alicia (2007), *Curriculum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, IISUE-Plaza y Valdés.
- Delors, Jaques (1996), *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO.
- Derrida, Jacques (2008), *Fuerza de Ley, el fundamento místico de la autoridad*, Madrid, Tecnos.
- (1998a), "Esperarse (en) la llegada", *Aporías. Morir-esperarse (en) los «límites de la verdad»*, Barcelona, Paidós, pp. 77-130.
- (1998b), *Memorias para Paul de Man*, Barcelona, Gedisa, pp. 15-55, edición digital, disponible en: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/de_man.htm>, consultado el 15 de enero de 2013.
- (1966), "La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas", en Jacques Derrida, *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos, pp. 383-401.
- Diviani, Ricardo (2008), "Derrida y la deconstrucción del texto. Una aproximación a 'Estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas'", *La Trama de la Comunicación, volumen 13*, Anuario del Departamento de Comunicación, Argentina, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario.
- Durkheim, Émile (1991), *Educación y Sociología*, México, Colofón.
- Foucault, Michel (1979), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- (1970), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Gómez, Marcela (2006), "Pedagogía y formación. El lugar del saber y la producción de alternativas pedagógicas en América Latina", conferencia magistral, en *Pampedia*, núm. 2, pp. 18-36, disponible en: <<http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-2/2-Pedagogia-y-formacion-El-lugar-del-saber-y-la-produccion-de-alternativas-pedagogicas-en-America-Latina.pdf>>, consultado el 10 de agosto de 2013.
- (2002), "Discurso educativo y epistemología del presente potencial. Construcción conceptual y resoluciones pedagógicas", en Mercedes Ruiz (coord.), *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*, Cuadernos de-construcción conceptual en educación No. 5, México, SADE-Plaza y Valdés, pp. 19-38.
- Granja, Josefina (2001), "Análisis conceptual de discurso. Un instrumento para observar la producción de conocimientos en el campo de la educación", en Marcela Gómez y Bertha Orozco (coords.), *Pensar lo educativo, tejidos conceptuales*, Cuadernos de-construcción conceptual en educación núm. 3, México, SADE-Plaza y Valdés, pp. 17-26.
- Lacan, Jacques (2009), "La significación del falo", *Escritos 2*, México, Siglo XXI, pp. 653-663.
- (2008), *El Seminario Libro 16 De un Otro al otro 1968-1969*, Buenos Aires, Paidós.
- Laclau, Ernesto (2006), *La razón populista*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (1997), *Hegemonía y antagonismo; el imposible fin de lo político*, Santiago de Chile, Cuarto Propio.
- (comp.) (1993), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987), *Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Lévi-Strauss, Claude (1964), *El pensamiento salvaje*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Liotard, Jean-Francois (1987), *La condición posmoderna: informe sobre el saber*, Buenos Aires, Cátedra.
- Marchart, O. (2007), *Post-foundational Political Thought: Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*, Edimburgo, Edinburgh University Press.
- Martínez, Sergio (2012), "La aporía de la decisión. Una aproximación a la noción de justicia en el pensamiento de Jacques Derrida", *Revista Pléyade*, núm. 10, julio-diciembre, pp. 123-141, disponible en: <http://www.academia.edu/4010432/La_aporia_de_la_decision._Una_aproximacion_a_la_nocion_de_justicia_en_el_pensamiento_de_Jacques_Derrida>, consultado el 20 de agosto de 2013.
- Navarrete, Z. (2009), "Eclecticismo teórico en las ciencias sociales. El caso del análisis político de discurso", en R. Soriano y M. Ávalos (coords.), *Análisis político de discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México, Juan Pablos, pp. 139-151.
- Padierna, Pilar (2009), "...Y así, fuimos educándonos solitas en el camino": Procesos educativos de las mujeres urbano-populares", ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: Comie, disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/0211-F.pdf>, consultado el 20 de marzo de 2013.
- Ruiz, Mercedes (2001), "Archipiélago educativo: espacios de formación del sujeto adulto", en Marcela Gómez y Bertha Orozco (coords.), *Pensar lo educativo, tejidos conceptuales*, Cuadernos de-construcción conceptual en educación No. 3, México, SADE-Plaza y Valdés, pp. 75-88.
- Schmitt, Carl (1999), *El concepto de lo político*, Madrid, Alianza.
- Žižek, Slavov (1992), *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.

FILOSOFÍA INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, UNA RELACIÓN PROBLEMÁTICA

Ana Laura Gallardo Gutiérrez¹

Presentación

Este trabajo intenta esbozar algunas relaciones epistémico-pedagógicas entre el campo de la filosofía intercultural y la educación intercultural, tendiendo como marco de referencia la hipótesis que admite una relación inevitable entre la filosofía y la educación como campos de conocimiento, y en esa relación, el ámbito teórico epistemológico de la segunda se ve redimensionado por la primera; por tanto, la discusión sobre la filosofía intercultural afecta de manera constitutiva la construcción de la educación intercultural en tanto campo disciplinario, es decir, afecta el sistema de ideas y las relaciones que lo componen en tanto archipiélago epistemológico.

Sobre la relación filosofía-educación

La filosofía como campo de conocimiento ha sufrido importantes cambios, desde su conformación como lógica estructurante hasta sus métodos y líneas de investigación. Un cambio paradigmático en su relación con lo educativo estuvo referido al descrédito en el que cayó la filosofía vía el desplazamiento del método científico positivista como única forma de construir conocimiento válido sobre la humanidad y la sociedad (Weiss, 1990).

¹ Profesora del posgrado en Pedagogía Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Así, el acervo filosófico-educativo de occidente, desde los griegos hasta los liberales europeos del siglo XIX, fue considerado como falto de neutralidad y con ello validez, características inherentes a la tarea científica. Tanto Durkheim (1974) como Dewey (1968) califican este acervo como una pre-ciencia o el antecedente inmediato de la Ciencia de la Educación como campo disciplinario en construcción. Tal vez la crítica más mordaz a la tradición o al campo educativo de ese tiempo fue la centralidad deontológica del conocimiento sobre lo educativo y la falta de descripción o predominancia del objeto de estudio en las teorías y conocimientos sobre este objeto de estudio.

En este sentido, las ciencias naturales y, en consecuencia, el nacimiento y desarrollo de las ciencias sociales y humanas, fundamentaron por mucho tiempo los saberes y discursos educativos, dejando a las humanidades como reducto curioso y con un estatus inseguro (Foucault, 2002). La pedagogía, una concepción ligada a la filosofía y a las humanidades, corrió la suerte de éstas; se disolvió la unidad disciplinaria propiamente humanista por el concepto de ciencia y luego ciencias de la educación (Von Cube, 1981; Escolano, 1978).

Es con este telón de fondo que se desarrolla una serie de teorías educativas tendientes a seguir la metódica positivista y neopositivista (De Alba, 1990) para constituir la unidad disciplinar de las distintas expresiones de las ciencias que “acuden” al fenómeno educativo. Es en este trance o momento epistemológico del campo educativo que se advierten varias tensiones sobre su constitución y con ello la emergencia de una nueva relación con la filosofía.

Y es que el destino manifiesto del campo de conocimiento cuyo objeto de conocimiento es la educación, tendería a “evolucionar” de la pedagogía a la ciencia y finalmente a las ciencias de educación. En particular, esta última perspectiva epistémica, con sus matices y variopintos, señala la necesidad de constituir la unidad disciplinar a partir de un modelo multidisciplinar, el pegamento que uniría a estas disciplinas se ubicaba básicamente en dos elementos: combinar o transpolar los métodos de la sociología y la psicología a la producción teórica y lo más relevante para este análisis, extraer la dimensión educativa de los campos originarios en una suerte de aplicación, así se crearon las clásicas ciencias de la educación del siglo XX como la historia de la educación, la psicología de la educación,

entre ellas la misma filosofía de la educación. El efecto de la preposición “de”, a decir de Follari (1990), generó un alejamiento teórico, epistemológico y metodológico de los campos originarios. Dicho de otro modo, no se puede considerar a la economía o a la antropología como siendo “para la educación”, puesto que el desarrollo de sus campos es autónomo al de ésta. Este alejamiento de las ciencias de la educación implicó el empobrecimiento del campo educativo; “escindir a las ciencias de la educación de su tronco teórico conceptual, ha llevado a la aparición de pálidas versiones de los avances y niveles de rigor que se dan en las disciplinas originales” (Follari, 1990: 74).

Un segundo efecto lo aporta Weiss (1990) al señalar que las ciencias de la educación como perspectiva epistémica relegó el elemento deontológico como componente que comprometía la neutralidad y veracidad de los hechos, abandonando la inherente dimensión política de todo conocimiento. Es decir, como Habermas (1982) planteó las ciencias positivistas en tanto producto histórico cultural, ubican su finalidades políticas en la dominación y control de la naturaleza o de la sociedad y los individuos, elementos propios del desarrollo capitalista. En ese sentido, Weiss reinserta la dimensión política de la educación en su relación con las finalidades de ésta, en una suerte de combinación entre utopía y política.

Ahora bien, estos dos efectos son tensiones emergentes atribuidas a las discusiones que la filosofía —y no necesariamente la filosofía de la educación— aportaron en el tiempo de crisis de finales del siglo XX, el cual permitió una reorganización y eventual nuevo momento en la marcha del campo de conocimiento que tiene por objeto lo educativo.

Esto es, el análisis de las condiciones poscapitalistas en los países europeos y su correlación dependiente con el fracaso de la modernidad capitalista para los países subdesarrollados, como los de la región latinoamericana, abrió la posibilidad de repensar el papel de la educación y el conocimiento que sobre ella y su impacto social tenemos. Hay entonces una revisión de las teorías ligadas a la tradición positivista y sus efectos, por ejemplo, en el campo del currículo con la tecnología educativa o la producción de teorías psicológicas conductistas sobre el aprendizaje como base de las políticas educativas contemporáneas.

De Alba (1990) nombra este momento de crisis como el de los *saberes y discursos educativos*, algo así como el post-ciencias de la educación

(para no desentonar con la tendencia del fin de siglo). El punto relevante para este trabajo radica en que la filosofía posestructuralista, antiesencialista, aportó los elementos para replantear esta nueva relación con la educación en lo concerniente a su constitución como campo de conocimiento:

...si una práctica científica en su desenvolvimiento cotidiano, en sus reglas de construcción, en los conceptos utilizados y aun antes de plantearse la cuestión de la analogía formal y estructural como discurso científico; ¿podría plantearse la cuestión, interrogarse sobre la ambición de poder que acarrea consigo la pretensión de ser una ciencia?... (Foucault, 2002: 32).

Es decir, que las múltiples relaciones que caracterizan al campo de la educación son a la vez relaciones de poder que la constituyen; no pueden dissociarse ni establecerse ni funcionar sin una producción, una circulación, un funcionamiento del discurso y su legitimidad, es decir, el discurso verdadero es una red de poder.

Esta posibilidad comprensiva del campo actualizó la relación con la filosofía (además de otros elementos que aquí no desarrollaremos), lo cual representa una vuelta profunda a ella para entender la educación desde otras bases que no son las relaciones multidisciplinarias de aplicación, sino de comprensión y uso de categorías para entender lo educativo, sin extraer o fragmentar los campos de conocimiento.

Interesa, entonces, la filosofía como campo de conocimiento sensible que retoma su vocación fecundamente reflexiva y comprensiva, casi como acto humano; es decir, se retorna a ella cada vez que se requiere discutir los primeros principios en cualquier orden epistemológico, ético, estético, entre otros. Cuando Heidegger (1956) afirma que la filosofía es griega en su esencia, no dice sino que: Occidente y Europa, y sólo ellos, son, en su marcha histórica más íntima, originariamente “filosóficos”. Esto lo atestigua el origen y el dominio de las ciencias, porque provienen de la más íntima marcha histórica europeo-occidental, es decir, de la filosófica. Sin embargo, la actividad reflexiva en sí misma en tanto función social es abarcativa del fenómeno educativo.

Pensar en filosofía y educación implica, entonces, aludir a dos campos diferentes; su relación no se puede pensar a partir de una aplicación

(filosofía de la educación), sino que se trata de un procedimiento diferente, desde la interioridad de la práctica de la educación y de la investigación que la conceptualiza. Este procedimiento parte de la correlación epistemológica-teórica-metodológica del objeto de análisis y de ahí el lugar que la filosofía debe ocupar para esclarecer algunos temas centrales de la educación contemporánea en sus ámbitos ontológicos, políticos, éticos y epistemológicos, sin negar su relación tradicional con el deber ser de la educación.

Es en este corte y articulación conceptual que la filosofía reencuentra su sentido en torno, en este caso, a los problemas de la educación. No ya en la pretensión de otorgar plenitud y deber ser al sentido de las cosas, sino al esclarecimiento parcelario, en el lento trabajo de lo negativo que rompa las apariencias de transparencia en que se desenvuelven habitualmente la práctica y la conciencia (Follari, 1990).

Siguiendo la idea de un nuevo momento en la relación y con ello la posibilidad de advertir problemas viejos desde miradas renovadas, es que advertimos la emergencia de temas educativos que en el caso de México ponen a circular esta nueva relación, en particular educación y diversidad cultural.

En el contexto de la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa mexicana de la última década del siglo xx, aparece un nuevo campo, el área temática 7 “Educación, cultura y sociedad”, ahí se aglutinaron distintos temas: educación y derechos humanos, educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente, educación y género, educación de jóvenes y adultos, y educación y comunicación.

El advenimiento de estos temas supuso entonces la irrupción de un momento epistémico post-ciencias de la educación:

Iniciados los trabajos, a mediados de 2001 y en una reunión entre los responsables de la elaboración de los estados de conocimiento en los campos considerados, nos preguntamos por primera vez acerca de los motivos de nuestra integración en un área de conocimiento tan amplia. Avanzamos en la caracterización *neutral* y puntual de cada campo, manifestando a la vez, nuestra sincera preocupación, indignación e incomodidad en torno a las acciones, las políticas y las reformas educativas impulsadas en México durante la última década en la materia (Bertely, 2003: XXXII).

Este fragmento supone que hay varias y complejas dimensiones de la realidad educativa que emergen de manera inédita, irrumpiendo al campo educativo, las cuales el sistema y/o las políticas educativas no han atendido, podríamos agregar que la crítica epistemológica al tiempo que política, se refiere al apostamiento del fundamento de las reformas educativas, en la perspectiva de las ciencias de la educación. Conviene agregar que además de sentar esta discusión sobre la emergencia de tópicos para el campo, la agrupación y tratamiento que de ellos se hace aporta elementos para afirmar las crisis de las ciencias de la educación.

Los responsables de los campos del área, hermanados en torno a una indignación común, decidimos realizar en el marco del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, un panel que denominamos “Las hermanas incómodas de la investigación educativa. El debate político en un campo académico”. Acuñamos dicho título por la relación que encontramos entre nuestra indignación y la que padece uno de los sectores más silenciados de nuestra sociedad: las mujeres. Se sostuvo que la incomodidad del área siete se derivaba de su interés por el estudio de la escolarización a partir de realidades vividas por los actores, más allá de la escuela. Afirmó que el área otorgaba un peso relativo a las dimensiones curriculares y pedagógicas de la cultura escolar, para enfocarse en el análisis de los sujetos educativos situados en condiciones de vida específicas.

González Gaudiano nos invitó a buscar puntos de intersección del área, lo cual garantizaría la relevancia y pertinencia de nuestras posiciones y argumentos en un contexto socioeducativo donde, por ejemplo, la educación ambiental no podía separarse de las demandas de los pueblos indígenas en torno al control de sus territorios y, en consecuencia, la investigación educativa se politizaba y rebasaba cuestiones puramente escolares. Afirmó que la producción de conocimientos en el área 7 podía complementar nuevos enfoques y contenidos curriculares, afectando la hegemonía de algunas asignaturas y materias relacionadas con la enseñanza escolar... (Bertely, 2003: 9).

Lo anterior advierte el abordaje teórico de lo educativo en un marco que no busca la objetividad del fenómeno, sino el ineludible entendimiento complejo de las nuevas realidades educativas. Es decir, que los movimientos sociales actuales se han perfilado como movimientos políticos que luchan por el reconocimiento a la diversidad (mujeres, homosexuales,

pueblos originarios), ello implica un quiebre a la racionalidad homogeneizante de la modernidad, en donde vía la razón se plantea una ciencia lineal y progresiva. La diferencia se inserta en los intersticios de ese proyecto no acabado y precario, el cual la misma ciencia positivista está abandonando, sobre todo con el auge de las teorías de la relatividad registrado al inicio del siglo xx.

Es tarea de la educación, entonces, repensarse como práctica social subjetivadora en este contexto de crisis, y en nuestro caso, de cara al reconocimiento de la diferencia.

Sobre la filosofía intercultural y la educación intercultural

Acabamos de afirmar que existen nuevas relaciones entre la filosofía y la educación, así como que lo sucedido en la primera ayuda a pensar la educación desde otros parámetros teóricos, lo que interesa ahora en este marco de discusión, es traer a cuenta la complejidad de la realidad educación-diversidad cultural y analizar cómo la relación entre filosofía intercultural y educación intercultural contribuye a pensar desde otras bases dicha relación.

Los aportes de Raimon Panikkar (1995) son una excelente provocación para reflexionar sobre la tarea antes descrita. Si establecimos el engarce entre filosofía y educación podemos adelantar que hay un nexo entre filosofía intercultural y educación intercultural; sin embargo, el hilo que teje esta relación —en nuestro caso— no es una correspondencia algorítmica, es una correspondencia relacional.

En este sentido, habrá que profundizar en la categoría de filosofía intercultural. Panikkar (1995) parte de un alejamiento de la filosofía moderna. En su crítica, intenta desmontar conceptual y teóricamente sus fundamentos desde Platón hasta Kant, en términos de la racionalidad occidental (metafísica de la presencia) como basamento del pensamiento humano, como el legítimamente justo, correcto y verdadero; adjetivos con carga, desde luego ética, pero sobre todo cultural, en términos de la concepción eurocentrista de los últimos tiempos.

Panikkar propone la interculturalidad como vía de análisis diatópico de la realidad. Esta metódica está enlazada a la producción de conocimiento en el campo de la lingüística, particularmente con el salto epistemológico del término discurso y su proyección a otros campos (Maingueneau, 1980), en este caso el de la filosofía. La clave de este salto implica ubicar las condiciones de producción sociohistóricas del discurso, tratando de reconstruir el contexto desde una idea de juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1973), en el que las prácticas no pueden ser reducidas a una función o a un concepto dentro de éste. Por lo anterior, la filosofía como tal es limitada, es contextual y es cultural. Es decir, es un juego de lenguaje de occidente, como ya había dicho que planteó Heidegger en “¿Qué es eso de filosofía?” (Heidegger, 1956).

Desde ese punto de vista, Panikkar afirma que para pensar una filosofía intercultural es preciso ubicar sus límites como actividad humana perteneciente a una cultura y la necesidad de pensar esta actividad en otras culturas. Con esto en mente, trae a cuenta el análisis de la función de la religión en las culturas orientales para establecer la equivalencia con la actividad reflexiva como actividad humana y la función que en ambas culturas tiene dicha actividad. En occidente se llama filosofía y en oriente *dharma*, tal equivalencia, por tanto, es compleja y no lineal. No es traducción, sino dialogía, de ahí el énfasis en la función de la religión para oriente y cómo la entendemos en occidente. El *dharma* como reflexión, no como fe, la filosofía no como deber ser, sino como actividad social.

Toca ahora pensar en lo propio para la educación intercultural; es decir, repensar la educación como práctica humana y cómo leerla desde otras culturas.

O sea, que la filosofía como estructura-estructurada-estructurante ha admitido sus límites y ello permite advertir nuevos géneros para sí misma; no especies de eso que llamamos filosofía, sino pensar en otras formas de lo que esta actividad humana supone. Lo anterior tiene dos implicaciones: por un lado, que la filosofía intercultural no es una fragmentación de la filosofía en sí misma o subcampo, y en segundo lugar, que la filosofía intercultural supondría la empresa de construir equivalencias de esa función que para occidente tiene la filosofía en otras culturas. Ello nos conecta inmediatamente con el contexto de esos encuentros, en nuestro caso, con la diversidad cultural tanto nacional como latinoamericana inherente a las

sociedades actuales, o sea, preguntarnos por la filosofía en un marco de diversidad cultural como el de nuestros países, qué implicaciones tiene, qué lecturas nos permite de la realidad. Considero que para eso sirve la categoría de interculturalidad.

Para Panikkar, entender la interculturalidad atraviesa distintos planos y niveles. La cultura como lugar a partir del cual nombramos el mundo y el hecho de que entremos en contacto con otra cultura, con la cual intentemos hacernos comprender, supone necesariamente el conflicto ontológico original por hablar desde un cierto mito englobante o cosmovisión:

...cuando abro la boca, en efecto, me veo obligado a utilizar un idioma concreto, con lo cual caigo de lleno en una cultura particular; estoy en una tierra que ya es de alguien. Estoy en mi cultura, cultivando mi tierra, mi lenguaje. Y, si por encima de ello, debo hacerme entender por mis lectores, debo forzosamente entrar en una tierra común a todos nosotros (Panikkar, 1995: 6).

Siguiendo la categoría, la filosofía intercultural permitiría la construcción de los equivalentes para el entendimiento entre culturas de manera compleja, desigual y conflictiva, en ello radica el diálogo y la función homeomórfica. Por tanto, la educación intercultural tendría la función homeomórfica de preguntarnos desde nuestra diversidad cultural qué es la educación, asumiendo que la pregunta es compleja porque el encuentro entre culturas no es sólo lineal, ni sólo causa-efecto. Es desigual porque ontológicamente hay dos horizontes o mitos en el encuentro, cuyas creencias básicas están sentadas en perspectivas diferentes. Finalmente, es conflictiva porque la función de la educación, como cualquier otra función social, forma parte de un acervo consolidado que no necesariamente se pone a negociación en los contactos culturales (De Alba, 2001) y es lo que entra en disputa.

El papel de la educación intercultural no es entonces un fragmento de la interculturalidad aplicada a la educación, es más bien la “hermana incómoda de la educación”, es la función o herramienta para pensar homeomórficamente la relación educación-diversidad cultural. Si bien es una empresa densa, podemos apuntar un pequeño ejercicio en esta línea de reflexión.

La educación intercultural en este contexto, puede asumirse como disruptiva para el campo de la educación, puesto que la configuración del discurso de la educación intercultural en México es poco estructurada y está en plena efervescencia, como en el resto de América Latina (Bertely, 2003).

Siguiendo este carácter disruptivo o relativizante, nos atrevemos a afirmar que la educación intercultural para México implica deconstruir dos mitos en el sentido de Barthes (2009): el de la *igualdad* liberal que generó la independencia y consolidó el Estado-Nación de los siglos XVI al XIX, así como el del *mestizaje*, que en paralelo a esos mismo siglos deviene en canon histórico-cultural como fuerza identitaria nacionalista que se consolida con la guerra de Revolución en las dos primeras décadas del siglo XX y cuya vigencia empieza a decaer en la década de los años sesenta de ese misma centuria.

Lo anterior implica replantear, entonces, la relación con los “otros”, lo “indio” en tanto no tan “distantes” de lo que llamamos identidad mexicana. Al respecto, Guillermo Bonfil (1989: 165) señalaba que:

...la historia nos ha legado cinco siglos de dominación colonial. Una de las herencias es la distorsión con que vemos nuestra propia realidad, al percibirla a través de los prejuicios culturales propios de la no interrumpida ideología del colonizador. Esa percepción se finca en la devaluación del otro, el diferente, el dominado y afirma la superioridad del dominador [...] desmontar este andamiaje ideológico, esta distorsión, implica el reconocimiento del México profundo en tanto sustrato de nuestra propia identidad y que dada dicha distorsión, hemos creado un mito de la mexicanidad (el México imaginario) en base a la exclusión y anulación de las potencialidades creativas de amplias capas de la población, entre ellas los pueblos indígenas.

De esta manera, la educación intercultural aludiría, entonces, al proceso de múltiples contactos que van constituyendo la identidad de los sujetos a partir de la diversidad; esto es, en los procesos de recuperación, aprehensión, producción, intercambio, resignificación y empoderamiento de las mismas culturas (De Alba, 2001). La educación intercultural implica el reconocimiento de nuestra identidad; ese elemental descentramiento para comprender al otro, para percibirlo como sujeto que nos impacta

desde su relación con la historia, el mundo y la verdad; y poder así hacernos cargo de su impacto (éticamente hablando) en el sentido de una invitación a entrar en el proceso de diálogo intercultural, como método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias dentro de cada cultura y, ante todo, para poner en tensión su conservación y transformación, para posibilitar el conocimiento de la cultura propia y de otras culturas.

Para México, es preciso apuntar que esta tarea comprende resignificar este México profundo en tanto otras construcciones de la realidad. No es una labor sencilla, pero este diálogo puede caracterizarse como en un espacio de encuentro productivo, en tanto que abre la posibilidad de reelaborar la lógica cultural propia (De Alba, 2001) y en el cual se construyan puentes de doble vía ante la inconmensurabilidad cultural.

Con este marco de referencia, pensar la educación intercultural como proceso complejo identitario de resignificación de lo que implica otra construcción de la realidad, otra figura del mundo en tanto valores y creencias básicas, es condición de posibilidad para repensar en los procesos y prácticas de enseñanza-aprendizaje en otra dirección, no como el deber ser perdido, es decir, el del proyecto de la modernidad, pero tampoco como la revolución esencial educativa que supondría un cambio radical y definitivo de mejores condiciones de vida, pues como ya hemos visto, históricamente esto no sucedió así.

La sociedad multicultural mexicana tendría la oportunidad de retomar el sentido de un proyecto educativo que afecte, interpele las formas en las que maestros y alumnos se relacionan, el papel de la comunidad, el barrio, la colonia en la que se inserta la escuela, su gestión y sobre todo su intención. Es decir, desde la comunidad. Este concepto ha sido acuñado por una corriente de intelectuales indígenas (Maldonado, 2002; Martínez, 1995; Rendón, 2003) que ve en la dimensión ontológica de las prácticas comunitarias de los pueblos originarios su sustrato más fuerte, lo cual les ha permitido su mantenimiento a través de los años, con sus transformaciones y cambios, pero ubicando en este punto nodal una de sus mayores fortalezas.

La comunidad se entiende como reciprocidad porque se acepta la falta que supone el individuo y es comunal en tanto complementariedad de eso que uno carece y es aquí donde se puede proponer una noción

potente de educación como encuentro de diferentes, que alude a un proceso de múltiples momentos que van constituyendo la identidad. Lo que se incluye y se excluye en los procesos educativos, en la planeación de un proyecto político educativo, también configura su identidad.

El carácter homoemórfico de la educación intercultural con la comunalidad en educación, sería la construcción de un núcleo consensual (Villoro, 1994), un acuerdo entre aquellos que participan de las prácticas y procesos educativos como la negociación constante de cierto programa educativo, en el juego de la complementariedad y no de la suplementariedad.

Lo anterior implica establecer reglas del juego que no son otra cosa que las condiciones mínimas para que cualquier sujeto pueda ser partícipe de la asociación, de la comunalidad; esto es: “el respeto a la autonomía, la igualdad de condiciones y la posibilidad de perseguir sin coacción los propios fines y valores” (Villoro, 1994: 43). En educación, la construcción de tales condiciones mínimas tiene que ver con la autonomía educativa y el juego de las diferencias, desde la lógica de la articulación (Laclau, 1993) a la hora de construir un proyecto educativo. Es decir, que la sociedad multicultural mexicana parta de una pedagogía comunal reconociendo la falta constitutiva que supone la construcción de la identidad. La unidad en la diversidad no es la suma de las voluntades, como sujetos acabados; implicaría que a partir de la falta nos complementamos de manera desigual, conflictiva y productiva. Es una tarea un tanto utópica, pues supone potenciar la dialogía entre la educación intercultural y la pedagogía comunal, posicionando sus sentidos e intención, su contingencia y radical historicidad.

Referencias

- Barthes, R. (2009), “El mito hoy”, *Mitologías*, México, Siglo XXI, pp. 199-257.
- Bertely, M. (2003), “Prólogo”, en María Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y educación*, México, Comie, pp. XIX-XLVIII.
- Bonfil Batalla, G. (1989), *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo.

- De Alba, A. (2001), *Antiescencialismo e investigación en educación ambiental*, Memoria del Foro Nacional de Educación Ambiental (apostillas), Universidad Autónoma de Aguascalientes/Semarnap.
- (1990), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, CESU-UNAM.
- Dewey, J. (1968), *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada.
- Durkheim, E. (1974), *Educación y sociología*, Buenos Aires, Schapire.
- Escolano, A. (1978), *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme.
- Follari, R. (1990), “Filosofía y educación: nuevas modalidades de una vieja relación”, en Alicia de Alba (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM.
- Foucault, M. (2002), *Defender la sociedad*, México, FCE.
- Habermas, J. (1982), *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.
- Heidegger, M. (1956), “¿Qué es eso de filosofía?”, *Nuevo Extremo*, núm. 2, Bogotá, trad. de Francisco Soler Grima.
- Laclau, E. (1993), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Maingueneau, D. (1980), *Introducción a los métodos de análisis de discurso*, Buenos Aires, Hachette.
- Maldonado, B. (2002), *Autonomía y comunalidad. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*, México, Conaculta-INAH.
- Martínez Luna, J. (1995), “¿Es la comunidad nuestra identidad?”, *Ojarrasca*, núm. 42-43, pp. 34-38.
- Panikkar, R. (1995), “Filosofía y cultura: una relación problemática”, ponencia inaugural del 1º Congreso Internacional sobre Educación Intercultural, UNAM.
- Rendón, J. (2003), *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*, t. I, México, Conaculta-Dirección General de Culturas Populares.
- Villoro, L. (1994) “Los pueblos indios y el derecho a la autonomía”, *Nexos*, núm. 197, pp. 41-49.
- Von Cube, F. (1981), *La ciencia de la educación*, Barcelona, CEAC.
- Weiss, E. (1990), “Pedagogía y filosofía hoy”, en A. de Alba, *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, CESU-UNAM, pp. 53-65.
- Wittgenstein, L. (1973), *Investigaciones filosóficas*, México, UNAM/Alianza.

II. POSTURAS FILOSÓFICAS ANTE LA EDUCACIÓN

ENTRE CULTURA Y EDUCACIÓN: REFLEXIONES A PARTIR DE HABERMAS

Claudia B. Pontón Ramos¹

La educación como parte central de la reproducción cultural

Para hablar de la relación entre cultura y educación desde la perspectiva de Habermas, es indispensable vincular el proyecto histórico de este autor con el marxismo y la Escuela de Frankfurt, ya que su proyecto surge de la desilusión de ambas posturas y su constante preocupación por el análisis sobre la mentalidad de occidente. Habermas replantea el concepto mismo de Teoría Crítica con la finalidad de renovar su intención emancipatoria original y lograr un equilibrio justo y bueno para las sociedades. Su intención no es elaborar una ciencia dogmática ni especulativa, lo que pretende es desarrollar una teoría diferente a las ciencias objetivas; su finalidad ha sido construir una teoría crítica que posibilite la transformación de la realidad social, supere la propuesta positivista y rebase la limitación conceptual del marxismo. Habermas ha logrado integrar la crítica de la racionalización en una reconstrucción del proyecto de la modernidad, sus contribuciones han causado un impacto significativo en el ámbito de la filosofía, la psicología, la ciencia política, la sociología, la historia de las ideas y la teoría social.

A Habermas le preocupa devolverle a la reflexión humana el estatuto que le corresponde y que el positivismo le había usurpado; su propuesta

¹ Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y profesora del programa de posgrado en Pedagogía de la UNAM.

hermenéutica le permite criticar al positivismo y crear una teoría alternativa para el análisis de la realidad social. A partir del replanteamiento de la teoría crítica, busca explorar las posibilidades de analizar el orden social por medio de la praxis humana y resignifica una crítica de la sociedad basada en la conformación de conceptos con un alto grado de significatividad histórico-social. Su postura filosófica plantea reformar las grandes tradiciones del pensamiento social y es por esto que desde la década de los cincuenta hasta ahora dirige sus esfuerzos a la remodelación de la Teoría Crítica. Explícitamente, Habermas ha señalado que con el concepto de racionalidad comunicativa intentó enfrentar a las teorías de la tecnocracia, a las teorías de la crisis, a la crítica neoconservadora y posestructuralista de la razón, presentes en las décadas de los sesenta y setenta. Posteriormente, en las décadas de los ochenta y noventa, su interés se centra en la filosofía práctica, ética, derecho y justicia, la reflexión sobre estos aspectos se orienta hacia el reconocimiento por las democracias de las comunidades a partir del desarrollo de una ética del discurso.

El enfoque habermasiano parte de la base de que las personas, siendo fundamentalmente sujetos reflexivos y sumidos en un progreso constante de autorrealización, actúan aplicando los criterios de la pragmática universal del lenguaje, con el fin de entenderse y hacerse entender a través de sus acciones. En esta fase, la tendencia filosófica de Habermas se ha caracterizado por recibir un número importante de críticas, las cuales enfatizan dos aspectos centrales: *a)* su tendencia idealista y *b)* el intento por construir una *pragmática universal* que identifique y reconstruya las condiciones universales de todo entendimiento posible, en el ámbito específico del lenguaje. El lenguaje desempeña un papel importante en la filosofía habermasiana como medio de captación e interpretación de la realidad, en este contexto temático, el entendimiento lingüístico se convierte en un medio de coordinación del actuar y de la construcción de un mundo interpretado socialmente.

Por otra parte, Axel Honneth, en las notas preliminares de su libro *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría Crítica* (2009), señala que lo que aúna a los diversos autores de la Escuela de Frankfurt es la idea de que las condiciones de vida de las sociedades modernas, capitalistas, generan prácticas sociales, posturas o estructuras de personalidad que se reflejan en una deformación patológica de nuestras facultades racionales. Es

este tema el que conforma la unidad de la Teoría Crítica en la pluralidad de sus voces; por heterogéneos que sean los trabajos enmarcados en ella, siempre apuntan al objetivo de indagar las causas sociales de una patología de la racionalidad humana (Honneth, 2009).

Dentro de este proceso de remodelación, uno de los aspectos que le interesan a Habermas tiene que ver con la estructura interna del entendimiento, por esto se aboca al problema de la comprensión en el ámbito de las ciencias sociales. A este autor, lo que le interesa es hacer ver que el método de la comprensión pone en cuestión el tipo habitual de objetividad del conocimiento, en tanto que la comprensión es el modo privilegiado de experiencia de los integrantes en un mundo de vida y es también para el científico social un modo de experiencia a través del cual él obtiene sus datos, todo esto se da en el marco de una práctica comunicativa (Habermas, 1994). Para este autor, la práctica comunicativa tiene una relación directa con la credibilidad y autenticidad de las personas, quienes se expresan en un mundo de comprensión, tratan de hacer creíbles sus argumentos; intentan habituar a sus oyentes a admitir que lo que dicen y quieren comunicar es verídico; se mueven en un esquema de comprensión que tiende a convertirse en un estilo de argumentación. Además, el actuar comunicativo es el único que va encaminado de forma preeminente hacia el entendimiento y la comprensión. Para Habermas, el problema aparece cuando la comprensión se pervierte y se convierte o intenta convertirse en un estilo de argumentación universal y única, teniendo una incidencia nefasta en las ciencias sociales y en especial en ciertas orientaciones de comportamiento humano, como por ejemplo, el conductismo (Hoyos, 2003).

La construcción de la subjetividad, como un proyecto de autorreflexión crítica, buscaría transparentar las relaciones de poder político y económico, transformar el sentido o construir un nuevo sentido de la vida en sociedad. En este aspecto, el análisis de las condiciones socializadoras en las instituciones educativas adquiere un valor explicativo fundamental si reconocemos que el sujeto se constituye y se construye socialmente a lo largo de los procesos comunicativos e interactivos en los cuales participa. En este contexto temático, es importante resaltar dos aspectos centrales: *a)* el ejercicio de la autorreflexión crítica como una posibilidad para superar visiones simplistas o reduccionistas de los procesos socio-educativos, y *b)* que al definir el objeto educación dimensionemos su proyección social

y sus implicaciones éticas y políticas. En función de lo anterior, nos interesa enfatizar que la teoría de la acción comunicativa de Habermas es eminentemente política, en tanto que refiere a un debate y uso reflexivo de la competencia del juicio.

Para Radl Philipp (1998), Habermas discute los distintos conceptos de racionalidad y su significado para las acciones humanas y somete a un análisis exhaustivo los procesos de racionalización en el seno de la sociedad y ciencia modernas. Para ello, reconstruye meticulosamente este concepto central de la obra de Weber, con el fin de contrastarlo con el constructo conceptual del actuar comunicativo.² La racionalidad comunicativa alude a la competencia comunicativa de los sujetos y es la que hace posible el actuar comunicativo como forma máxima de la interacción social. La Teoría de la Acción Comunicativa plantea una crítica a la racionalidad monológica y excluyente soportada por la filosofía de la ciencia. En este sentido, con la teoría del actuar comunicativo, Habermas continúa con la tradición crítico-epistemológica de la Escuela de Frankfurt, en tanto que su interés epistemológico se orienta hacia la elaboración de una teoría global que permita un análisis crítico de las estructuras y mecanismos que caracterizan a las sociedades modernas.³ En este contexto temático podemos señalar que la comprensión de los procesos de racionalización social desde la autonomía de las pretensiones de validez que proyecta la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, proporciona una guía para ordenar las orientaciones posibles de las teorías sociales y también de las teorías educativas. Sobre este aspecto, Honneth, filósofo y sociólogo quien es considerado uno de los representantes más destacados de la sociología crítica frankofona, a diferencia de Horkheimer, Adorno y Habermas, quienes abordan aspectos relacionados con la cultura en general, orienta sus reflexiones hacia el desarrollo de una teoría sociológica sobre la educación y la formación.

² El sistema filosófico de Habermas recupera la tradición kantiana, hegeliana, marxista y weberiana y sobre éstas traza un camino hacia las filosofías liberales y comunitaristas, se reconoce además como uno de los pocos intelectuales europeos que están en contacto con el pensamiento filosófico republicano americano (Radl, 1998).

³ Lukács y los francfortianos parten de la misma tesis weberiana: la extensión del capitalismo equivale a un proceso de racionalización, que incluye dos momentos entrelazados: la aplicación de la racionalidad instrumental y la generalización de la producción capitalista de mercancías y su intercambio.

La propuesta de Honneth se enmarca en la Teoría de la Acción Comunicativa, a partir del principio del reconocimiento, según el cual los sujetos humanos dependen constitutivamente de la formación de su identidad y de la aprobación normativa de los otros. Por otra parte, junto con el concepto de *acción comunicativa*, Habermas introduce una noción complementaria que es *el mundo de vida*, entendido como un horizonte desde el cual y sobre el cual puede producirse la reproducción simbólica-social de acciones lingüísticamente mediadas. Para Habermas es necesario descubrir aquellas prácticas comunicativas que se dan en el mundo de la vida y sus mecanismos racionales para encontrar la fundamentación de una ética normativa que pueda resolver el problema de la fragmentación social. De ahí su interés por la construcción racional del conocimiento en los sujetos.

Para Tomás Austin Millan (2000), Habermas obtiene el concepto de *mundo de la vida* de la sociología fenomenológica esencialmente de las teorías de Alfred Schutz, pero rompe con la fenomenología tradicional al abandonar las categorías de filosofía de la conciencia con las que Husserl trata la problemática del mundo de la vida y lo conceptualiza como un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente. *El mundo de la vida* representa, así, una perspectiva interna dentro de su teoría de la acción comunicativa, funcionando a la vez como aspecto complementario. En la propuesta de Habermas, *el mundo de vida* refiere también a un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente. Entendido así, se convierte en un referente central dentro del análisis de las prácticas y los procesos culturales y educativos en general.

Para algunos autores como Bernstein, por ejemplo, Habermas, en oposición a la filosofía del sujeto y la filosofía de la conciencia, da un “giro lingüístico” cuando empieza a delinear con mayor precisión la Teoría de la Acción Comunicativa. Por otra parte, desde el debate filosófico, se reconoce a Peirce, Habermas y Apel como autores que forman parte del llamado giro lingüístico pragmático, el cual se constituye en la superación de la filosofía del sujeto (filosofía de la conciencia) instaurada por Descartes. Peirce realiza una reconstrucción de la filosofía trascendental desde una semiótica pragmática, en donde lo constitutivo son los signos y la lógica. Apel pone las condiciones de existencia de una comunidad comunicativa asumiendo dos tareas fundamentales: a) la transformación pragmática

transcendental de la filosofía, y *b*) el análisis sobre las condiciones transcendentales éticas de los discursos argumentativos (filosóficos y/o sociales) que deriven hacia una transformación pragmática transcendental de la filosofía ética, para este autor, es importante encontrar un fundamento que permita hablar de la posibilidad de acuerdos intersubjetivos para encontrar estrategias de supervivencia a la humanidad concebida como una sociedad unificada; por su parte, Habermas desarrolla la posibilidad de encontrar acuerdos universales a través de la acción comunicativa que permita la convivencia en el mundo. Ambos autores consideran que pueden generarse acuerdos normativos que hagan visible la supervivencia de la humanidad, aunque cada uno toma caminos distintos.

Los planteamientos de estos autores tienen una característica en común: los sujetos del lenguaje se anteponen a la conciencia. La acción humana se puede considerar como una acción naturalmente dialógica, el hombre actúa en un ámbito sociocultural en permanente interacción, en este sentido, el lenguaje ejerce un papel prominente en la filosofía habermasiana como medio de captación e interpretación de la realidad. Para Gabriel Vélez Cuartas (2005: 193), Peirce, Habermas y Apel, de una manera u otra, intentan la reconstrucción de una filosofía o teoría social que permita establecer la razón como una condición única para lograr una sociedad en la que se puedan lograr acuerdos y compartir unos supuestos comunes que se vislumbren como horizonte para el actuar individual y colectivo. Reconoce también que estos tres autores tienen puntos de partida distintos: Peirce, semiótico, lógico y químico; Apel, epistemológico y filosófico, y Habermas, sociológico.

Desde la perspectiva de Habermas, tanto la Teoría de la Acción Comunicativa como la ética discursiva son dos ejes fundamentales dentro del análisis de la filosofía práctica contemporánea. Por otra parte, la razón por la que Habermas se acerca a la hermenéutica es porque define la estructura de la comunicación humana como un interés hermenéutico y porque considera que la interpretación de los significados es un componente de la vida social. A partir de la crítica al positivismo, Habermas pretende recuperar el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento. En tal contexto, este autor enfatiza que las ciencias sociales no deben prescindir de la dimensión hermenéutica en la investigación, ya que las teorías del conocimiento no se pueden limitar a la explicación del método científico

experimental ni se pueden reducir a la teoría de la ciencia, en tanto que éstas remiten a una metodología ejercitada desde la auto-comprensión cientificista de las ciencias. Es importante resaltar cómo desde esta perspectiva la comunicación se dimensiona como un instrumento que permite la creación de un nuevo sentido del mundo y nuevas significaciones. Consideramos que a partir de estos aportes es posible entender y analizar los procesos y las prácticas educativas concibiéndolos como una actividad discursiva central en el ámbito cultural.

La reproducción cultural y la autorreflexión crítica

Es precisamente en función de la distinción que Habermas establece entre ciencia y conocimiento que este autor retoma al conocimiento como medio a través del cual el sujeto puede conocer, interpretar y transformar su entorno de vida. Para este autor, al igual que Hegel, la conciencia es un elemento del proceso formativo y remite también a un referente fundamental para la constitución de la subjetividad. Desde la perspectiva hegeliana, la educación no es más que un proceso de formación que consiste en adquirir autoconciencia ante la presencia de la negatividad, de la muerte, por ello, la vida aprende de sí misma. Axel Honneth (2009) considera, por ejemplo, que ninguno de los autores que forman parte de la Teoría Crítica abandonó la idea hegeliana de que la praxis cooperativa, y con ella los valores compartidos, deben poseer un carácter racional ligado siempre a un principio ético.

Habermas elige a la reflexión como un instrumento emancipatorio. Para él, la emancipación proviene de la cognoscibilidad del conocimiento y no de la experiencia de los sujetos. Por esto, considera que lo que genera la emancipación es la teoría crítica, en tanto que esta teoría nos conduce a un conocimiento de tipo autorreflexivo, un conocimiento que implica una conciencia libre del ejercicio del poder que se ejerce sobre los sujetos, y es aquí precisamente en donde se encuentran los grandes debates y críticas a sus planteamientos filosóficos y político-académicos. Para Habermas, a través de la autorreflexión crítica el sujeto se aprehende a sí mismo como fuente de consciencia y del mundo.

El concepto de autorreflexión representa dentro de la propuesta teórica de Habermas uno de los más complejos y ambiguos. Thomas McCarthy (1987) señala que éste es fundamental en los primeros trabajos de Habermas, por su parte, O. Apel considera que este concepto tiene un alto grado de ambigüedad, en tanto que tiende a referirse a dos realidades diferentes: como crítica del conocimiento (reconstrucción racional) y como referencia a realidades que forman parte de la crítica de la ideología (autorreflexión crítica). Y es precisamente en la Teoría de la Acción Comunicativa que Habermas intenta unir teoría y práctica como una posibilidad de clausurar la distancia entre la teoría normativa y la realidad, fijando mediaciones que garanticen una fluida comunicación entre las instituciones vigentes y la opinión pública. Para Margarita Sgró (2001), el pensamiento de Habermas y de manera más precisa la Teoría de la Acción Comunicativa, aporta elementos importantes en torno al tema del consenso y de su construcción y nos permite reformular el rol de la educación y rebasar los planteamientos tecnocráticos que prevalecen en la relación ética-política-educación. Aun sus críticos reconocen que Habermas ha logrado integrar la crítica de la racionalización en una reconstrucción del proyecto de la modernidad.

En función de estos aspectos, nos parece importante enfatizar que la perspectiva de Habermas nos permite superar el nivel de marginalidad y reduccionismo en el cual se ha colocado la reflexión teórica referida al ámbito de la educación y sus diferentes formas de institucionalidad, como por ejemplo, la escuela, la cual históricamente se ha concebido como parte de un proyecto político-social que ha monopolizado la acción educativa, asegurando de esta forma la homogeneización cultural y la adaptación controlada (alienada) del sujeto. En el caso de México, como en gran parte de América Latina, el sistema escolar se convirtió en un escenario territorial gobernado por el Estado, el binomio Estado-Escuela se articuló para producir procesos masivos de disciplinamiento escolar con efectos homogeneizadores y universales que hasta la fecha se mantienen.

La conexión entre escuela-sociedad-cultura se ha problematizado cada vez más, desde la década de los sesenta, y una de las perspectivas que aún mantiene presencia, en este proceso de problematización, es precisamente la de Habermas, quien desde la Teoría Crítica de la Sociedad establece un fuerte cuestionamiento hacia los enfoques deterministas del marxismo, proporcionando argumentos y herramientas de intelección

que nos permitan construir o al menos delinear el desarrollo de un pensamiento y acción reflexivos, tanto a nivel individual como colectivo.

Sobre estos temas, autores como Mariano Narodowski y Daniel Brailovsky (2005) recuperan a Foucault señalando que la historiografía educativa ha demostrado en los últimos lustros que la institucionalización de la escuela se constituye en un bloque de capacidad-comunicación-poder, que construye signos, valores y toda una topografía que habilita jerarquías, posiciones de los cuerpos y usos del lenguaje que hacen evidente la artificialidad de la educación escolar.

En este marco de interpretación, la pedagogía es entendida como un saber empírico destinado a manipular la naturaleza humana. Frente a este tipo de argumentaciones, nos parece fundamental recuperar perspectivas como la de Habermas, la cual incluye un aporte reflexivo y analítico que rebasa la perspectiva de la pedagogía de corte positivista e instrumental, enfoque que se ha legitimado, dominado e incluso prevalece presente en la comunidad profesional inserta en este ámbito de conocimiento. La perspectiva hermenéutica de Habermas posibilita resaltar la dimensión práctica de la teoría educativa, abriendo así una veta posible para construir una teoría crítica de la educación, perspectiva que, por otra parte, viabiliza redimensionar la formación humana hacia procesos de reflexión, compromiso ético y responsabilidad social.

Una finalidad importante de este trabajo se centra en la posibilidad por resignificar a la educación como parte de un proceso socio-cultural complejo relacionado con la naturaleza humana y sus potencialidades de formación. Esta conceptualización de lo educativo posibilita, por otra parte, repensar la relación teoría-praxis como punto de partida para construir una perspectiva que supere las formulaciones técnicas, utilitaristas y pragmáticas y se coloque en el marco de un pensamiento ético y político que posibilite pensar en nuevos escenarios de futuro (Sgró, 2001). Si concebimos a la educación como una práctica socio-cultural, a la pedagogía como una disciplina abocada a la reflexión crítica de ésta y las dimensionamos como referencias discursivas transcendentales para la formación humana, una perspectiva como la de Habermas nos ofrece herramientas analíticas importantes para fundamentar la acción pedagógica y las diferentes dimensiones de la praxis educativa. En este sentido, nos parece importante restablecer el vínculo complementario entre la filosofía y la

educación, no sólo porque este vínculo nos da pauta para redescubrir el sentido comunicativo de la razón (superando la tradición ilustrada que determina una noción de razón instrumental), sino también porque nos obliga a profundizar en el sentido mismo de la acción educativa —lo que implica colocar a la disciplina pedagógica entre los saberes históricos y hermenéuticos y también entre los saberes guiados por intereses técnicos, ambos, interpretados por intereses emancipatorios.

Referencias

- Acevedo, C. (1995), "Hermenéutica y ciencias humanas", en Mariflor Aguilar Rivero (comp.), *Diálogos sobre filosofía contemporánea. Modernidad, sujeto y hermenéutica*, México, AFM-UNAM, pp. 129-142.
- Aguilar, M. (comp.) (1995), *Diálogos sobre filosofía contemporánea. Modernidad, sujeto y hermenéutica*, México, AFM-UNAM.
- Altbach-Núñez, F. (2009), "Cultura urbana y educación como desafíos a la teoría de Habermas del actuar comunicativo", *Revista Conjeturas: Filosofía e Educación*, vol. 14, núm. 3, pp. 85-105.
- Austin, M. (2000), "Dos momentos en la teoría de Jürgen Habermas", *Revista Humanidades*, disponible en <www.geocities.com/tomaustin-cl/soc/Habermas/haber.1.htm>, consultado en agosto de 2013, pp. 1-7.
- Beuchot, M. (1997), *Tratado de Hermenéutica analógica*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Habermas, J. (1994), *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra.
- Honneth, A. (2009), *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*, Buenos Aires, Katz.
- Hoyos, G. (2003), "Hermenéutica práctica: Habermas vs. Gadamer", *Revista Folios*, núm. 17, pp. 31-46.
- Kerz, M. (2004), "Un nuevo umbral para el Estado moderno. Reflexiones sobre la teoría de Jürgen Habermas", *Revista Editores*, colección X, núm. 15, pp. 125-151.
- McCarthy, Th. (1987), *La teoría crítica de Jürgen Habermas*, Madrid, Tecnos.
- Medardo, P. (1995), "Acción humana y acción dialógica", en M. Aguilar (comp.), *Diálogos sobre filosofía contemporánea. Modernidad, sujeto y hermenéutica*, México, AFM-UNAM, pp. 143-157.
- Narodowski, M. y D. Brailovsky (2005), "La cuestión del fin de la razón de Estado en la historia de la escolarización", *Cuadernos de História da Educação*, núm. 4, pp. 143-154.
- Radl Philipp, R. (1998), "La teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas", *Papers*, núm. 56, pp. 103-123.
- Sgró, M. (2001), "Los intereses rectores del conocimiento según Habermas y la pedagogía freireana", *Revista Alternativas*, año XII, núm. 14, pp. 57-75.
- Vélez, G. (2005), "Semiótica y acción comunicativa: una ruta entre Peirce, Apel y Habermas", *Revista Andamios*, año 1, núm. 2, pp. 173-195.

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN COMO PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA. DOS PERSPECTIVAS EN MÉXICO

Irzel Casillas Avalos¹

Introducción

El papel de la filosofía en la producción del conocimiento sobre la educación ha sido pensado desde distintas perspectivas a lo largo del tiempo. La pregunta: ¿qué es la filosofía de la educación?, ha obtenido respuestas atendiendo a variadas corrientes filosóficas y/o pedagógicas. Especialmente, en México nos encontramos con dos autores: el filósofo y pedagogo José Manuel Villalpando y el filósofo Mauricio Beuchot, quienes establecen vinculaciones entre los planos filosófico, hermenéutico y pedagógico que dieron lugar a comprensiones específicas de la filosofía de la educación. Ellos han planteado una filosofía de la educación que se define como una pedagogía de carácter hermenéutico, o donde la hermenéutica le ofrece pautas para su quehacer.

En este texto trataremos la gestación de una comprensión filosófica y hermenéutica que impacta el terreno de lo pedagógico, lo cual permite llegar a la concepción de una filosofía de la educación como pedagogía hermenéutica, que encontramos explícitamente en la obra de Villalpando. La idea de filosofía de la educación de este autor fue destacada dado que posee una visión a partir de ciertos planteamientos neokantianos que se propagaron en México. Frente a ello, también en el contexto mexicano,

¹ Profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y estudiante de la maestría en Pedagogía en la UNAM.

encontramos una vinculación distinta entre la filosofía, la hermenéutica y la pedagogía a la luz de una nueva propuesta hermenéutica mexicana, una de carácter analógico. Se trata, ahora, de una filosofía de la educación que permite nuevos linderos para su delimitación frente a la pedagogía. Esta hermenéutica de Mauricio Beuchot ofrece una filosofía de la educación que sólo da pautas importantes para el quehacer de la pedagogía a partir del recurso de la analogía. Villalpando y Beuchot conforman dos propuestas distintas de comprensión de la filosofía de la educación y sus nexos con la hermenéutica y la pedagogía, pero que esencialmente se distinguen por: 1) el sentido que toma la hermenéutica para el tipo de reflexión que se establece como su cometido, y 2) los límites entre lo filosófico y lo pedagógico.

La filosofía como pedagogía o la pedagogía como filosofía

En el contexto latinoamericano de los años sesenta, en América Latina se expresó una preocupación por discutir las fuentes de una posible teoría o ciencia de la educación que permitiera la edificación de este saber en el marco de las disciplinas académicas. Una de las principales discusiones trató especialmente la relación entre la pedagogía y la filosofía.

El tema de las relaciones entre filosofía y pedagogía preocupa con frecuencia en Latinoamérica. Se han propiciado (aún se propician) soluciones dispares sobre el particular entre nuestros pensadores. ¿Es filosofía y pedagogía una y la misma cosa? Si se reconoce esencial diferencia entre tales disciplinas, ¿tiene la pedagogía dentro de sus variados fundamentos un fundamento filosófico al lado de otros que le suministran la biología, la psicología y la sociología? O bien: ¿no posee fundamento filosófico de ningún género la teoría y práctica de la educación? (Larroyo, 1961: 208).

Estos cuestionamientos se respondieron desde dos posturas: la primera refiere una filosofía de la educación europea, que se preocupa por el aspecto filosófico puro y, la segunda, la norteamericana, que pone el énfasis en el hecho pedagógico. Sin embargo, en América Latina, es la primera la que más se retomó, así como una tercera que intentó un eclecticismo (Larroyo, 1961). Esta filosofía europea, que marca nexos con la educación,

la encontramos en los intentos por fundar una teoría o ciencia de la educación como pedagogía sustentada en la filosofía. Ello abreva de las obras de autores alemanes tales como Johann Friedrich Herbart, Wilhelm Dilthey y Paul Gerhard Natorp.

Herbart (1990, 1923) ofrecía una fundamentación de la pedagogía como ciencia desde la ética, como filosofía práctica, y la psicología. A la primera le correspondía mostrar el fin de la educación y a la segunda enseñar los medios y obstáculos de ésta. Dilthey, en contraposición a lo que considera un planteamiento deductivo herbartiano de las finalidades educativas, propone una pedagogía que tiene que ser ciencia del espíritu. Es decir, ser conducida por la reflexión de una psicología descriptiva y comprensiva que permita desentrañar la conexión teleológica inmanente a la vida misma, para poder, entonces, conocer el ideal educativo de cada pueblo y cada nación y actuar conforme a él. Sin embargo, la importancia que adquiere Dilthey para este texto estriba en dos cosas: 1) por un lado, su frase: “desde un punto de vista general, la floración y fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre” (Dilthey, 1960: 9), ya que coloca en el centro del debate la relación filosofía y pedagogía, pues, esta última, al llevar a concreción los ideales de vida inherentes a una teoría de la formación del hombre constituye, sin duda, una labor eminentemente filosófica, y 2) que una de las vías de fundamentación metodológica de las ciencias del espíritu se da con la hermenéutica a partir de 1900, por lo cual, haciendo una ampliación de estos planteamientos hacia la pedagogía por considerarla una ciencia dentro de éstas, conduciría a una pedagogía hermenéutica.²

Por último, Paul Natorp también construyó una fundamentación filosófica de la pedagogía como ciencia de la formación (*Bildung*), recuperando aspectos de los autores anteriores. Pero, sobre todo, marcó, desde su filiación a la escuela de Marburgo, una especial relación con

² A este respecto cabe mencionar que si bien Dilthey tiene obras sobre la educación, tales como *Historia de la Pedagogía* (1960) y *Fundamentos de un sistema de pedagogía* (1965), éstas son escritas antes de lo que varios autores consideran la etapa hermenéutica (véase Gómez, 2000). Por ello sólo consignamos aquí que si se hace una derivación de todo su planteamiento hacia la pedagogía, quizá se podría formular una pedagogía hermenéutica siguiendo la fundamentación de las ciencias del espíritu. No obstante, insistimos, esto no está explícito en la obra de Dilthey.

Kant.³ La formación y la educación (la primera de carácter más amplio) implicaban para este autor una finalidad, la búsqueda de algo que aún no es y debe ser, cuyo concepto es la idea. Para Natorp (1975) era el carácter idealista el que hacía necesario que la filosofía, como un todo unitario, fundamentara la pedagogía, no sólo la psicología y la ética, como lo diría Herbart. Por lo cual, la determinación del problema de la educación (en su objetivación) requería recurrir a la fundamentación de la lógica, ética, estética y la filosofía de la religión como partes legislativas (que sitúan las condiciones y dan los condicionamientos), pero a partir de la experiencia. La formación del pedagogo debía darse en el conjunto de la filosofía, en ese sentido, no era un estudio científico especial, sino que estaba en estrecha relación con la práctica. La pedagogía venía a ser, desde este autor, la forma práctica o la puesta en ejercicio de la filosofía; la que culmina la idea de hombre.

Posteriormente, fue de suma importancia la noción de idea como deber ser que imprime Natorp, ya que no se trata de una idea esencial. La distinción entre el ser, sobre lo que se puede teorizar y hacer ciencia, y el deber ser —que presenta al ser en la forma en que debiera ser como ideal regulativo— como parte de la reflexión técnica y práctica, representa una forma de idealismo que se conecta con el establecimiento de fines y una comprensión de la labor pedagógica con fundamentación filosófica que estuvo muy presente en el siglo xx en pedagogos mexicanos. Veremos hasta qué punto Villalpando, el autor al que nos referiremos más adelante, se acerca o aleja de ello, siendo que expresa su adhesión a los planteamientos del neokantismo.

La filosofía de la educación como pedagogía hermenéutica

El primero de los autores que se abordan es José Manuel Villalpando. Filósofo y pedagogo, discípulo de Francisco Larroyo, quien asumió y trabajó

³ Hay que tomar en cuenta también que estos autores forman parte de lo que se ha llamado la tradición alemana de pedagogía que tiene como antecedente la obra *Sobre pedagogía* de Kant (2009), en la cual este autor sitúa la necesidad de una pedagogía que se convierta en ciencia. Como hemos visto, estos autores sitúan a la pedagogía como ciencia de la educación desde relaciones especiales con la filosofía.

los postulados del neokantismo en el país desde la filosofía y la pedagogía. Larroyo tuvo especial papel en la pedagogía en México ya que, mientras cumple con el nombramiento de director de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional, promueve una serie de modificaciones y revisiones de los planes de estudio que culminan en la creación y apertura de la licenciatura en Pedagogía.

Villalpando se incorporó al debate sobre la posibilidad de una disciplina filosófica que aborde la educación en el contexto de la aún incipiente constitución de los estudios sobre educación en México. Este autor también incluyó gran parte de los postulados de la escuela neokantiana de su maestro Larroyo⁴ al panorama pedagógico (siendo el vocabulario kantiano manejado en sus libros). Es por ello que en su texto *Filosofía de la educación* tuvo como cometido “precisar las posibilidades de esta disciplina” (Villalpando, 1976: 7), esto es, elaborar una “justificación de su existencia” (p. 3).

La consecución de tal empresa le exigió delimitar la manera en que puede ser comprendida y puede cumplir con los requisitos del tipo de reflexión que es la filosofía. Para justificar una filosofía de la educación señala que se ha “de partir del hecho, de que tal disciplina, como las otras ciencias filosóficas particulares, debe ser entendida como una parte de la filosofía, como una rama del saber filosófico en general, ocupada, ciertamente, del conocimiento de un sector cultural señalado, cual es la educación” (Villalpando, 1976: 9). La forma en que procede para hacer ver la legitimidad de la reflexión filosófica de la educación, es contrastarla con ciertos conceptos de filosofía: *a*) como una filosofía de la cultura, *b*) como una axiología, y *c*) como un saber de carácter abstracto, universal y objetivo.

Villalpando concibe a la filosofía como una doctrina de la cultura, además de “una axiología de la cultura, esto es, que estudia a la cultura desde el punto de vista de los valores” (1976: 12). Estas definiciones están en consonancia con su filiación neokantiana, pues para esta corriente y para su maestro Larroyo (1961), la filosofía podía entenderse como una reflexión sobre la cultura, de donde devienen los fundamentos filosóficos

⁴ Se podría discutir sobre la escuela neokantiana a la que perteneció Larroyo. Algunos autores sostienen que se trató de la de Marburgo (Pérez, 1997). No obstante, hay quienes, por otro lado, sostienen que su desarrollo intelectual releja el itinerario filosófico de la escuela de Baden, haciéndolo más cercano a ésta (Granja, 2001).

para la pedagogía. Para Villalpando, la educación era una actividad o función de la cultura, en el sentido de culturización de la humanidad para su continuidad y mejora. La educación era comprendida principalmente como la vinculación de los hombres con ciertos bienes, mismos que devienen educativos en la medida en que forman su persona, convirtiéndose en valores educativos al poner en contacto al ser humano con los valores que poseen estos bienes.

La tarea de la filosofía de la educación era proceder racionalmente en el conocimiento de lo educativo mediante el método crítico kantiano,⁵ buscando las formas de todo hecho cultural-educativo, lo cual termina siendo muy cercano a una pedagogía cultural de los fundamentos axiológicos de la educación (Larroyo, 1961), misma que se encontraba presente en autores de la tradición que retoma planteamientos de la filosofía de los valores y de la cultura. Ubíquese aquí, por ejemplo, a Natorp (que tanto Larroyo como Villalpando siguen) y a Spranger (1948), discípulo de Dilthey (Beuchot, 2010). Por otra parte, Villalpando entendió a la filosofía como una reflexión de grado superior, al ser universal, objetiva y abstracta.

Universal significa ser reconocido, aceptado, comprobado por todos los hombres, sin distinción de tiempo ni lugar; objetivo equivale a tener la característica de que aunque sean muchos lo que lo piensen, lleguen a los mismos resultados, es decir, coincidente en su cometido, aunque se emprenda por caminos distintos; abstracto quiere decir que no se aboca a un contenido concreto, particular, sino a algún asunto de plena significación humana, de interés para todos los que lo piensen, porque sólo a través del pensamiento, la actividad racional puede llegar a ser materia conocida (Villalpando, 2005: 19).

Bajo estas definiciones, Villalpando trató de pensar las aproximaciones a la educación, mencionando que ésta puede ser vista desde:

...un punto de vista universal, porque todos los hombres se educan, y se han educado a través de toda la historia; desde un punto de vista objetivo, porque

⁵ Cfr. Villalpando (2005: 42, 177 y ss.). Para este autor, se trata de una indagación de la conformación del mundo objetivo del espíritu universal, que pasa por el espíritu subjetivo, es decir, la conciencia individual.

siempre la historia ha demostrado, que quien se educa, es mejor que quien no se educa; desde un punto de vista abstracto, porque se inquiere por la esencia educativa, más que por su realidad (Villalpando, 1976: 13).

Concluye que la educación no desmerece en nada los atributos de la reflexión filosófica antes dichos. Primero, el hecho de que la educación sea aceptada por todos, independientemente del tiempo y lugar, le otorga universalidad. Segundo, parece asumir que aun a pesar de las formas de educación, se ha llegado a resultados coincidentes en los que aquel que haya sido educado “es mejor” (este juicio de valor requeriría mayor precisión, puesto que no se explicita en qué radica la mejoría). Finalmente, lo que sostiene que se trate de un pensamiento abstracto es el ejercicio racional que llega al plano ideal.

Villalpando, entonces, desarrolló una justificación que parte de comprender a la filosofía como doctrina de la cultura, donde cada disciplina filosófica se encargará de un campo cultural concreto. Así, siendo la educación una actividad y función cultural, se encontraba justificada una filosofía de la educación. Por otra parte, al ser la filosofía una axiología, la filosofía de la educación era justificable puesto que conlleva los valores de los bienes con los que pone en contacto al hombre, y la filosofía, siendo una reflexión de carácter universal, objetivo y abstracto, permitía pensar la educación.

Posterior a estos planteamientos, el autor expone que la educación puede verse desde dos planos: el de la realidad y el de la idealidad. El primero de ellos refería a los fenómenos en la experiencia, aquellos que, vistos desde fuera, pueden ser sometidos a leyes y regularidades. El segundo, “trátese de la esencia de la educación, de su significado. [...] se refiere también a la característica humanizante de la educación, que se propone formar personalidades, y formarlos con un sentido; trátese, en fin, de una consideración ideal de ese sentido” (Villalpando, 1976: 14-15). El plano de la idealidad remite a una interioridad, a la naturaleza formadora de la educación.

Estas dos formas de concebir a la educación se correspondían, a la vez, con dos formas de pedagogía: una descriptiva y otra hermenéutica. La primera desarrolla descripciones y explicaciones de lo que sucede en la realidad, tratándose de una parte científica. La segunda, de carácter hermenéutico, es propiamente la que constituye la filosofía de la educación,

ya que es “interpretativa, explicativa de los secretos que se dan dentro de la misma realidad educativa. [...], tal afán hermenéutico de la educación, constituye, ni más ni menos, que la filosofía de la educación” (Villalpando, 1976: 17).

La pedagogía en Villalpando se entendía como un sistema que satisface su parte doctrinaria teórica tanto con la ciencia como con la filosofía de la educación, constituyendo un saber unificado sobre la educación. No obstante, la filosofía de la educación aparece subsumida a la pedagogía como una de sus formas: la hermenéutica. Con ello, no queda clara la manera en que la filosofía de la educación, justificada como una disciplina filosófica autónoma, a la manera de otras como la filosofía política o la filosofía de la religión, quedaba a la vez como equivalente con una pedagogía hermenéutica. Al respecto, sólo apunta: “no se trata propiamente de un auxilio de la filosofía a la pedagogía [como habría sucedido en Herbart], sino más bien, de la forma filosófica que toma” (Villalpando, 1976: 15). Esto es, no construye una fundamentación de la pedagogía desde la filosofía, sino que la propia pedagogía asume una forma filosófica.

Mediante la interpretación de esta pedagogía filosófico-hermenéutica se pretendía llegar a la idealidad por sobre la realidad, pues “se inquiriere por la esencia educativa, más que por su realidad” (Villalpando, 1976: 13). Ello nos conduce a pensar que la noción de hermenéutica puesta en juego era una de tipo metodológico, pues es vía la interpretación que se puede conocer el interior al que se accede por una manifestación empírica: “trátese de una tarea interpretativa de la idealidad que contiene la educación. Esa idealidad, ya se dijo, está constituida por todo aquello que, en forma de valores, a manera de dignidades, como propósitos, como ideales, representa la educación” (Villalpando, 1976: 57). Por ello, la pregunta filosófica de la educación, vía una pedagogía hermenéutica, estaba puesta en identificar en las prácticas vigentes la idea de educación que a ellas subyacen. La filosofía de la educación consistía “en ponerse en contacto, racionalmente, con la esencia de lo que se da en la realidad, en alcanzar, mediante la reflexión, cualidades ultrasensibles, atributos inmateriales, pero residentes, animadores de una actividad humana” (Villalpando, 2005: 42).

La hermenéutica parece quedar reducida a un método para conducir a la idealidad y esta concepción lleva a una reflexión racional ideal que se confunde con una pedagogía. Sin embargo, en su texto *Manual de*

investigación pedagógica, Villalpando caracterizó a la investigación pedagógica filosófica en dos partes. La primera incluye “la determinación objetiva del hecho por estudiar, y la investigación bibliográfica sobre la doctrina que se propone conocer” (Villalpando, 2005: 43). La segunda es la hermenéutica, que permite la interpretación esencial de cualquiera de los dos anteriores aspectos. Siendo metódica, “Hermenéutica, aquí, significa, no la simple interpretación del concepto, sino también, y sobre todo, la ubicación de su significado dentro de un sistema de conceptos y operante” (Villalpando, 2005: 44). Más adelante agrega que la hermenéutica constituye la última etapa a la que le corresponde la comprobación de la veracidad de lo planteado después del análisis crítico:

...se propone comprobar, mediante su interpretación, los efectos que pueden producir en el trabajo educativo, las nociones con que se explique la realidad de éste, nociones provenientes de la crítica de las hipótesis planteadas al respecto, y que sean capaces de orientar la reflexión hacia enfoques positivos y congruentes (Villalpando, 2005: 198).

También se advierte en Villalpando que la filosofía de la educación constituye un cuerpo doctrinario en el que la educación, como motivo de la tarea reflexiva, es considerada desde el punto de vista de su totalidad, reconociéndola como un proceso unitario con un sentido analítico, y proponiéndose la descripción de ese proceso. La primera parte de una filosofía de la educación, que procede sintéticamente, estaría cubierta por la axiología pedagógica y, la segunda, que compete a una reflexión analítica, sería la antropología pedagógica.

Por último, para una comprensión cabal de la educación se requería, a juicio de este autor, del abordaje científico de la realidad educativa, de la esencia desde la parte filosófica y también de una deontología que ubicaría las posibilidades de realización de la educación. De forma que son tres los planos que conforman el saber sobre la educación: “A la realidad educativa, corresponde una reflexión de carácter científico; a la idealidad educativa, la encara una reflexión filosófica; y al deber ser educativo, lo indaga una reflexión deontológica o normativa” (Villalpando, 1976: 20). Sin embargo, es necesario integrar estos tres planos, el científico, el filosófico y el normativo de la educación “dentro de un concepto que tenga un

mayor grado de aplicabilidad [...] siendo tal denominación la de *teoría pedagógica*" (Villalpando, 2005: 18).

Pero en la tesis "Didáctica de la filosofía" que presentó Villalpando para obtener el grado de maestro en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en 1959, escribe:

La filosofía y la pedagogía son dos formas del saber que de manera inevitable y persistente se relacionan; y no sólo se explica esta relación por cuanto que ambas son actividades reflexivas, una acerca de la cultura, la otra sobre el hecho educativo. Su enlace va más allá: la filosofía fundamenta la reflexión pedagógica; y ésta postformada en técnica, hace posible que los contenidos de la cultura lleguen a los sujetos. En el primer caso se constituye la filosofía de la educación; y si se considera a la filosofía como el contenido que habrá de ser asimilado por los educandos, se reconoce la necesidad de una didáctica de la filosofía (Villalpando, 1959: 10).

La postura de Villalpando, por supuesto, estaba sujeta a formas precisas de comprender la filosofía desde el marco neokantiano, de manera que las vinculaciones que establece con la educación y la pedagogía emanaban de ahí. La filosofía de la educación terminaba siendo una pedagogía hermenéutica guiada por un programa filosófico. Esta forma de concebir a la filosofía de la educación se puede contrastar con otra, más reciente e igualmente mexicana, planteada desde marcos de comprensión a la vez similares, pero distintos principalmente en lo que respecta a lo hermenéutico: estamos hablando, por supuesto, de la propuesta de Mauricio Beuchot.

La filosofía de la educación desde una hermenéutica distinta: la analógica

Mauricio Beuchot propuso un modelo de hermenéutica basado en la analogía,⁶ el cual pretende situarse como mediación entre las hermenéuticas unívocas (positivistas, cientificistas, objetivas, modernas) y las equívocas

(románticas, subjetivas, relativistas, posmodernas). Para Beuchot, la hermenéutica es fundamentalmente "poner un texto en su contexto, evitar la incomprensión o la mala comprensión que surge del descontextuar [...] En eso la hermenéutica lleva ya supuestos antropológicos y, por lo mismo y en la lejanía, pero fundamentalmente, éticos y hasta metafísicos" (Beuchot, 2005: 15). Además, la hermenéutica es ciencia y arte, "no se queda en dar recetas interpretativas sino que va moldeando en sistema el propio *corpus* de sus conocimientos sobre la interpretación" (Beuchot, 2005: 16). Por ende, "es primordialmente teórica, y secundaria o derivativamente práctica porque el que pueda ser práctica deriva de su mismo ser teórica" (Beuchot, 2005: 19). Veremos cómo esto tiene implicaciones importantes en la formulación de una filosofía de la educación.

Comprendiendo así a la hermenéutica y aunada a ella, Beuchot (2008) recupera los antecedentes de la analogía, los cuales se encuentran en las ideas que en torno a ella hicieron los pitagóricos y Aristóteles. La analogía es tomada de la semántica o filosofía del lenguaje como una de las tres formas de significación, las otras dos son la unívoca y la equívoca. Además, rescata las propuestas de otros teóricos de la hermenéutica como Gadamer (en torno a la *phrónesis* o prudencia) y Paul Ricoeur con su ampliación del sentido de texto al escrito, el diálogo y la acción significativa, entre otros aspectos.

Concretamente, lo que da origen a la hermenéutica analógica es el peligro que existe en la cerrazón instaurada por la univocidad y la amplitud de interpretaciones válidas exagerada del equivocismo, donde en ambas se pierde por completo el sentido de la actividad hermenéutica. La primera, de hecho, anula el ejercicio de interpretación al aceptar sólo una como válida y verdadera; la segunda permite todas las interpretaciones como válidas y suprime la verdad. Para Beuchot, la analogía, en tanto que significa proporción y equilibrio, "puede evitar los excesos del cientificismo y del relativismo, y llevar a una interpretación rigurosa pero no rígida, sino suficientemente abierta, y a un conjunto de varias interpretaciones que sean válidas, pero que no se vayan al infinito" (Beuchot, 2006: 67). La analogía está llamada a mediar entre los dos extremos, sin que por ello se entienda establecer un punto exacto en la mitad del trayecto entre lo unívoco y lo equívoco. "Lo análogo tiene un margen de variabilidad significativa que le impide reducirse a lo unívoco pero que también le impide dispersarse en la equivocidad" (Beuchot, 2005: 25).

⁶ Los postulados básicos de esta propuesta se encuentran en dos libros, principalmente: *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación* (Beuchot, 2005) y *Perfiles esenciales de la hermenéutica* (Beuchot, 2008).

Por tanto, se establece un horizonte de interpretación que permite tender hacia el sentido del texto y la intencionalidad del autor, con ciertos rasgos de objetividad, pero no para quedarse con una sola interpretación, sino, antes bien, con un cúmulo de interpretaciones que tengan cierto grado de validez (aspecto que permite la analogía de atribución, colocando una interpretación como principal y las demás como secundarias o derivadas). Asumiendo, por tanto, que no existe un solo sentido, una sola manera de comprender un texto. En palabras de Beuchot (2008: 58):

Hace falta, por eso, una postura intermedia, que es la hermenéutica analógica; mas, aunque tiene la intención de ser moderada, no mantiene un equilibrio fijo y estático, sino que siempre se acerca más a la equivocidad, por la condición misma de la analogía, en la que predomina la diferencia sobre la identidad.

Al mismo tiempo, aunque confluyen una variedad de interpretaciones, éstas pueden ser jerarquizadas según el grado en que predomina la diferencia en la forma de significar algo, ciñéndose a las siguientes clases de analogía: la de desigualdad, la de atribución y la de proporcionalidad (que a la vez se divide en propia e impropia).

Esta hermenéutica ha sido aplicada a los más diversos campos disciplinares, constituyendo un modelo de interpretación propio para los objetos de estudio que implican al ser humano, como lo es la educación, al ser consciente de las limitaciones de sus postulados, que se corresponden con la historicidad, la cultura y las necesidades educativas cambiantes de cada sector, población y sociedad cronotópicamente localizada. En el caso de la filosofía de la educación y la pedagogía, ha sido el propio Beuchot el que ha desarrollado las articulaciones con su hermenéutica analógica. En su libro *Hermenéutica analógica, educación y filosofía* (2010), se propone una filosofía de la educación que no se equipara con la pedagogía ni constituye una parte de ésta, sino que le da pautas importantes para su quehacer a partir del recurso de la analogía.

Beuchot considera a la educación una actividad humana que puede ser interpretada como texto, cuyo estudio ha corrido a cargo de la pedagogía. Siguiendo su hermenéutica analógica, la pedagogía se encontraría entre dos extremos: el univocismo, que configuraría una pedagogía

científico-experimental con planteamientos rígidos, y el equivocismo, donde la pedagogía termina siendo una reflexión vaga de lo educativo como un todo cultural, siendo necesaria una postura que permita que se ubique a la educación desde el contexto sociocultural y el proyecto de conocimiento del y para el hombre. Es por esto último que toda teoría de la educación iría de la mano de ciertos planteamientos filosóficos: “una teoría de la educación siempre supone una filosofía, una cosmovisión filosófica; pero, además, si no se tiene una filosofía adecuada, corre el peligro de ser ciega con respecto a los valores y principios que se requieren para formar un tipo concreto de ser humano” (Beuchot, 2010: 39).

En ese sentido, se hacen necesarios ciertos supuestos filosóficos para la educación, los cuales, atendiendo a su propuesta, deberán pasar por una hermenéutica prudente, una analógica, “para que nos aclare filosóficamente lo que la educación es y por dónde tiene que ir” (Beuchot, 2010: 107). Se trata de una filosofía con instrumental hermenéutico-analógico al servicio de la pedagogía: “la filosofía de la educación que me propongo plantear aquí es eminentemente hermenéutica: es una hermenéutica analógica aplicada a la educación” (Beuchot, 2010: 105). Por ello concibe a la filosofía de la educación como una aplicación a la vez que una disciplina filosófica analógica. Ya que es una filosofía de la educación que “no puede confundirse con la pedagogía ni con sus ramas más científicas o técnicas (que van de la mano de la psicología y de la sociología)” (Beuchot, 2010: 106), pero a la cual subyace un planteamiento filosófico necesario, como indiqué antes, por las características de su objeto.

Lo anterior es en parte semejante y en parte distinto a Villalpando. Si bien no se establece una equivalencia entre la filosofía y la pedagogía, tampoco se le niega a esta última que, además de sus vertientes científicas o técnicas, posea o se sustente en una reflexión filosófica. No se trata de una forma filosófica que asuma la pedagogía, sino de la apropiación filosófica que realizará vía la hermenéutica. Pero ¿qué se piensa como hermenéutica? Se trata sobre todo de “un instrumento conceptual para la filosofía de la educación” (Beuchot, 2010: 107) desde la analogía. Lo propio de esta filosofía de la educación es que “tiene a su cargo la reflexión sobre las condiciones de posibilidad de la educación, a partir de sus meditaciones sobre el ser humano (antropología filosófica y filosofía de la cultura)” (Beuchot, 2010: 106). Para Beuchot, a diferencia de Villalpando, no se

trata de una hermenéutica puramente metodológica, sino que funge como aparato conceptual para la filosofía de la educación, ofreciendo posibilidades para comprender las dinámicas propias de los procesos educativos, que no se alejan de su concreción y práctica, pues pretende una lectura de la educación que parte de reconocer que los hechos son siempre interpretados para buscar su sentido.

Para Beuchot, si bien se va a las “condiciones de posibilidad”, el que la filosofía de la educación se conjunte con una hermenéutica analógica no le permite desanclar las ideas de la educación de los contextos en los que toman lugar. Tendría que dársele el mismo peso a la realidad y a la idealidad y, sólo por analogía, encaminarse hacia un sentido de lo que es la educación no como un universal absoluto, sino aproximado y situado, como un universal analógico. Es la posibilidad que ofrece la hermenéutica analógica para “[...] aferrar algún sentido posible y válido en la constelación de sentidos dispersos, dispares y hasta disparatados” (Beuchot, 2010: 30), permitiendo una filosofía de la educación que ubique peculiaridades en la educación sin reducirse a una sola, final o esencial.

Incluso, al interior de la hermenéutica analógica habría un aspecto más que tendría que ser abordado en una filosofía de la educación, ya que permitiría una comprensión más abarcativa. Se trata del realismo analógico, que concibe una realidad no construida por el hombre en la que se buscaría el sentido y significado de la educación para plantear condiciones ideales que funcionen como meramente regulativas.

Aunque Beuchot expresa que no deben confundirse la filosofía de la educación y la pedagogía, a ambas les corresponde producir o conocer, respectivamente, consideraciones sobre la educación de tipo filosófico. La hermenéutica analógica conjunta los esfuerzos para una comprensión de la educación mucho más fructífera que no queda en la discusión de a quién le corresponde cierto tipo de reflexión filosófica. Promovería una apertura de los límites disciplinarios, sin que se diluyan ni mucho menos eludan. Como instrumento conceptual y metodológico, la hermenéutica analógica posibilitaría repensar desde otra lógica lo que sucede en las prácticas pedagógicas y sus supuestos filosóficos. La filosofía de la educación no puede definirse, por tanto, como una pedagogía que indaga la idealidad de la educación desde la hermenéutica.

Conclusiones

En los dos autores mexicanos en que situamos la vinculación con la hermenéutica en la delimitación de la filosofía de la educación, constatamos que proceden desde proyectos filosóficos específicos. Los autores coinciden en que es una disciplina autónoma en el marco de una filosofía general, a la par de otras ramas como lo serían la filosofía política, la ética o la estética. Pero sus límites con respecto de la pedagogía constituyen su diferencia. La manera en que procede Villalpando para considerar la legitimidad de una filosofía de la educación es partiendo de ubicar la noción de filosofía y lo que serían las disciplinas filosóficas particulares (autónomas), tratando de empatarlo con las características de la educación como campo de reflexión, construyendo una justificación de ésta como una disciplina filosófica autónoma que se corresponde con el tipo de reflexión que implica la filosofía. A la vez, se trata de una forma filosófica que adquiere la pedagogía interpretando la idealidad que se encuentra al interior de la realidad educativa.

Beuchot, por su parte, se incorpora al debate desde una hermenéutica analógica, que permite distinguir los planteamientos filosóficos de los pedagógicos, pero que terminan relacionándose por la dimensión educativa que pueden adquirir los primeros. ¿Es la filosofía de la educación parte de la pedagogía o constituye parte de la filosofía, pero necesaria para la pedagogía? Podría decirse desde la hermenéutica analógica de Beuchot que es necesario que la pedagogía no se confunda con la filosofía de la educación. Es preciso que la pedagogía contemple a la filosofía de la educación como una parte de la filosofía en general, al igual que haría con otros aportes disciplinarios. No obstante, habría que situar una interrelación, pues la filosofía de la educación necesitaría conocer los planteamientos pedagógicos básicos sobre educación para conocer las condiciones en que se dan y concretizan sus postulados.

Aquí presentamos sólo algunos derroteros por los que se respondió a la pregunta: ¿Qué es la filosofía de la educación? desde articulaciones específicas entre los planos filosófico, pedagógico y hermenéutico en la educación. Pero no podemos menos que estar de acuerdo con Larroyo al decir que: “Dentro de Latinoamérica, acaso de acentuada forma, las ideas filosóficas sobre la educación, son de continuo un colorario de la filosofía

imperante, o militante, en cada época" (Larroyo, 1961:195). Primero, una de corte neokantiano, ahora, una de marcado retorno a la hermenéutica.

La filosofía de la educación tendría que reconocerse como esa parte autónoma de la filosofía que aborda la educación, a la par que se les concede lugar a la filosofía política, la ontología, la epistemología, entre otras corrientes. Pero ante las preguntas: ¿qué concepción de hombre se maneja en la educación?, ¿qué es la educación?, ¿cuál es su papel en el entorno socio-cultural?, ¿cuáles son sus finalidades?, entre otras, los límites se complejizan para pensar las tareas que competen a una reflexión filosófica sobre la educación. La filosofía de la educación en relación con la pedagogía siempre estará en la lucha por distinguirse. Los límites entre una y otra, desde la hermenéutica, dependen mucho de lo que por ésta se comprenda: sólo una metodología de interpretación o todo un aparato conceptual que se compenetra en una metodología. La respuesta propuesta a esta complejidad desde la hermenéutica analógica nos parece pertinente por su flexibilidad, pero, sobre todo, por marcar las colindancias necesarias entre la filosofía y la pedagogía.

Las relaciones complejas entre la filosofía, la pedagogía y la hermenéutica, sin embargo, se hicieron visibles en el trayecto trazado. Primero nos encontramos con dos formas de vinculación entre la filosofía y la pedagogía. Por un lado, desde el terreno de la conformación de la pedagogía como disciplina o ámbito científico, es la filosofía la que le da sustento y fundamentación, desde sus metodologías (como lo sería la hermenéutica) y temas constitutivos. Por otro lado, son los cuestionamientos que la filosofía se plantea que pasan al terreno de la educación, en ese sentido, interpelando al campo pedagógico. Por ejemplo, desde la antropología filosófica que respondería a qué es el hombre que se va a formar mediante la educación.

Referencias

- Beuchot, Mauricio (2010), *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- (2008), *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM-IIFL/FCE, Colección Breviarios.
- (2006), *Puentes hermenéuticos hacia las humanidades y la cultura*, México, Eón/Universidad Iberoamericana.

- Beuchot, Mauricio (2005), *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*, 3a. ed., México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM/Ítaca.
- Dilthey, W. (1965), *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, trad. Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires, Losada.
- (1960), *Historia de la pedagogía*, trad. Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires, Losada.
- Gómez Ramos, Antonio (2000), "Prólogo", en Wilhelm Dilthey, *Dos escritos sobre hermenéutica: el surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*, Madrid, Istmo, pp. 7-16.
- Granja, Dulce María (2001), *El neokantismo en México*, México, Facultad de Filosofía y Letras-DGAPA-UNAM.
- Herbart, J. F. (1990), "Teoría y práctica en la pedagogía", *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 4, vol. 1, junio-septiembre, trad. Ingrid Müller de Ceballos, Colombia, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp. 59-62.
- (1923), *Bosquejo para un curso de pedagogía*, trad. Lorenzo Luzuriaga, Madrid, La Lectura.
- Kant, I. (2009), *Sobre pedagogía* (notas de su curso de Königsberg, recogidas F. T. Rink), trad. Oscar Caeiro, Córdoba, Encuentro [1803 1ª ed.].
- Larroyo, Francisco (1961), "La filosofía de la educación en Latinoamérica, hoy", *Didnoia*, vol. 7, núm. 7, pp. 195-214.
- Natorp, Paul (1975), "Curso de pedagogía social", en Paul Natorp, *Pro-pedéutica filosófica. Kant y la escuela de Marburgo. Curso de pedagogía social*, México, Porrúa.
- Pérez, Teresa de Jesús (1997), *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México: configuración de un campo disciplinario*, México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, núm. 34), pp. 1-65.
- Spranger, Eduardo (1948), *Cultura y educación (Parte temática)*, Buenos Aires, Espasa-Calpe.
- Villalpando, José Manuel (2005), *Manual de investigación pedagógica*, México, Porrúa.
- (1976), *Filosofía de la educación*, 3a. ed., México, Porrúa.
- (1959), "Didáctica de la filosofía", tesis de maestría en Filosofía presentada en la FFyL-UNAM.

LOS JUEGOS DE LENGUAJE EN WITTGENSTEIN Y LAS IDEALIZACIONES DE LA TEORÍA

Alma Beltrán¹

Wittgenstein conmovió con su obra el siglo xx, y la manera de hacer filosofía para el siguiente siglo. Lo que más captura la atención de este autor es la forma en que escribió particularmente el *Tractatus lógico-philosophicus*² y las *Investigaciones filosóficas* (*Philosophische Untersuchungen*); el pensamiento de Wittgenstein es todo un reto para cualquier lector o investigador dedicado al estudio de su legado. Por dos veces revolucionó la filosofía, una cuando tenía veinte años y la otra a los cincuenta años. Wittgenstein se ocupó de la educación de manera personal, en 1920 enseñó durante seis años como maestro rural, en los pueblos de Puchberg, Trattenbach y Otterthal, situados en la baja Austria. Su pensamiento y su mira expresan implicaciones pedagógicas de manera positiva. Sobre todo, a partir de las *Investigaciones* que vieron la luz de manera póstuma en el año de 1953. La filosofía del último Wittgenstein se considera a partir del año 1933 y hasta su muerte ocurrida en el mes de abril del año 1951. Autores como Wittgenstein y Heidegger son, de manera particular, figuras

¹ Profesora del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

² La Primera Guerra Mundial estalla en el verano de 1914 y Wittgenstein se alista en el ejército austriaco. Ya al final de la guerra, en octubre de 1918, el ejército austro-húngaro se colapsa y Wittgenstein, que en ese momento se encuentra todavía en el frente, es capturado por los italianos, y la mayor parte de su cautiverio la pasa en Monte Casino, en Italia. Al ser capturado, Wittgenstein lleva en su mochila el manuscrito de lo que será su primera gran obra, que fue escrita durante la guerra, y conocida por el título en latín que le sugirió su amigo G. E. Moore: el *Tractatus logico-philosophicus*.

sobresalientes del siglo xx en el campo de la filosofía, la cultura y el lenguaje. Ambos son considerados fundacionistas en más de un sentido, pues replantean con su obra todo desde un principio. Pero Wittgenstein nos ha legado el *lenguaje como un hacer*, lejos del dominio estático y esencialista de la metafísica. Es por ello importante plantear la filosofía y la obra de este autor expresado en el ámbito pedagógico. No olvidemos que él hace de la actividad humana un elemento substancial para el funcionamiento del lenguaje. Para Wittgenstein, el lenguaje describe el mundo o a la manera del *Tractatus*, retrata los hechos. No obstante, aun la *teoría pictórica* no es un hecho mental, sino lingüístico. El segundo Wittgenstein rechazará el lenguaje fenomenológico y hará una transmutación de la lógica a la gramática y a sus reglas de uso. Y esto implica un rompimiento y una discontinuidad con la ontología factual expuesta en su primera obra, el *Tractatus*.

El lenguaje puede ser visto desde muy diversas perspectivas y es así que nos abocamos a su relación con la pedagogía en el marco de la analítica wittgensteiniana. No hablamos del lenguaje de manera general, sino en su variedad de juegos de lenguaje (*sprachspiele*), relacionados entre sí por lo que se llamará *semejanzas de familia*. El *modus operandi* de los juegos en Wittgenstein es el lenguaje, y sus prácticas asociadas. En el trabajo analítico de los juegos de lenguaje no hay ninguna abstracción que permanezca sólo en lo conceptual-discursivo, eso no daría lugar a la novedosa propuesta wittgensteiniana. El lenguaje es considerado algo vivo y orgánico, y no un mero registro de nombres y significado, ya que no hay una categorización *a priori* de las palabras como en los lenguajes ideales. Es así que la forma básica del juego tiene que ser aquella en la que se actúa. Por supuesto que actuar no es hacer experimentos. Por ello, Wittgenstein desarrolla su noción de “seguir una regla”. Si entendemos un lenguaje, también dominamos una técnica. El lenguaje y la pedagogía constituyen una relación primordial. Sabemos que la educación es un proceso continuo y que sujeta al individuo a la cultura, y a la vez la pedagogía es un campo profesional constituido de manera particular.

Nos interesa la comprensión y la significación en el funcionamiento del lenguaje y su conexión con la pedagogía. La alianza ineludible entre aprendizaje y *juego* exhibe un sello característico en Wittgenstein. Un *juego de lenguaje* está en el orden lingüístico, y no lúdico, cito: “llamaré también ‘juego de lenguaje’ al todo formado por el lenguaje y las acciones con

las que está entretelado” (Wittgenstein, 1988: 25). El lenguaje es considerado como un sistema de signos que sirve a la comunicación entre hablantes, pues es *praxis* lingüística que actúa en una comunidad como forma de vida. Ninguna palabra se explica a sí misma o se desinteresa por su campo de aplicaciones. No es suficiente con nombrar una cosa para jugar un juego de lenguaje. La comunicación nos solicita tener un lenguaje común. Y lo sabemos desde Platón hasta Wittgenstein, pues estamos acostumbrados a comunicarnos a través del habla y de la conversación. Cuando hablamos nos comunicamos y nos movemos lingüísticamente. No obstante, un planteamiento puede sernos desorientador si se emplea una palabra fuera del juego de lenguaje al que pertenece. El lenguaje no es sólo un medio de comunicación, sino que es además condición de la enseñanza y el aprendizaje; y sirve también para aclararse algo a sí mismo: pues es vehículo del pensamiento. Como usuario del lenguaje, no me comunico algo a mí mismo: pienso. Y pensamos porque es mejor pensar que no hacerlo. Así, comunicar como representar la realidad es un juego de lenguaje, no un contenido mental de nuestra conciencia, pues no analizamos fenómenos, sino lenguaje, dirá Wittgenstein.

Consideremos un tema que se plantea reiteradas veces en un área de la pedagogía como es el “lenguaje de gestos o señas”, se suele creer que es un lenguaje en sí mismo, primitivo y original que nos puede desvelar verdades misteriosas y profundas. Esta idea es inexacta, ya que el lenguaje de señas es una versión de la comunicación, es básicamente una extensión del lenguaje. Además, no aprendemos el lenguaje de señas de un solo usuario particular. Los gestos no son objetos o cosas fuera del lenguaje, por el contrario, forman parte inseparable del lenguaje. Para comprenderlos y usarlos se requiere que tengan lugar *in situ* y aun así son ambiguos, dada la conexión particular con el hablante y el contexto. Éstos varían ligeramente de hablante a hablante y en relación con las costumbres culturales. Dice Wittgenstein: “El gesto intenta retratar ‘nos gustaría decir’ pero no lo puede hacer” (Wittgenstein, 1988: 309), no es una proposición o un enunciado del lenguaje. Pensemos en el lenguaje de señas de los sordomudos, parecería que estamos frente a un contraejemplo, pero no es así. La comunicación de los gestos o señas es ya un lenguaje dirigido, es lenguaje en uso, tiene reglas, se aprende y forma parte de un juego de lenguaje. Mientras que tratar de simular “al ratito”, juntando los dedos pulgar e índice,

es declaradamente ambiguo, puedo entenderlo o no. Se necesita mezclar el gesto con las palabras para que signifique. Si tomásemos un gesto como un signo solo y aislado, sin interrelación con las demás palabras y sin contexto, no sabríamos qué querría decir. Necesitamos establecer diferencias en estos temas y llevar a cabo un análisis que sólo es posible por la gramática, ya que aprendemos el lenguaje como un sistema fluido, esencialmente público y social.

El método analítico de Wittgenstein se orienta en función de una lógica³ del lenguaje (*sprachlogik*), y una gramática en profundidad (*tieffen-grammatik*) que nos permitirá tomar distancia y alejarnos, por ejemplo, de la analítica cartesiana que proviene de la idea de certeza de su propia existencia, hasta el acto de pensar. Hay una diferencia en la pregunta del metafísico sobre: ¿qué es la realidad en sí misma?, en relación con otra manera de interrogarnos: ¿cómo es la realidad lingüística a la que nos sometemos? La respuesta se orienta de manera radicalmente diferente en el método analítico wittgensteiniano, que en un discurso como el de Descartes⁴ (1596-1650); la relación causa-efecto o partir de lo conocido, hasta llegar a lo desconocido, o llevar lo imperfecto hacia lo perfecto, por ejemplo, hacen la gran diferencia con la metodología analítica wittgensteiniana. No olvidemos que la esencia del *cogito* es pensar, y que para Descartes, pensar es prueba de existencia. El argumento es que si yo dejara de pensar dejaría de existir, pues el yo existe mientras se piense. El “yo” es igual a pensar o a estar consciente, que son básicamente lo mismo. Y si Dios es entidad *ex tempore*, que extiende temporalmente un acto de habla, yo y Dios son los pilares del conocimiento para Descartes.⁵ Extraer “yo existo” de “yo pienso” no hace del yo una “cosa que piensa”. El famoso *cogito ergo sum* ha permeado el mundo con la supuesta racionalidad de la mente. La sobredeterminación

³ Recordemos que la lógica tiene una influencia muy marcada en la historia del pensamiento occidental que va de Aristóteles a Quine.

⁴ Los dualistas ponen en juego una mente y un cuerpo, entendidos como sustancias distintas, pero nos podemos preguntar: ¿cómo y dónde se conectan?, ¿cómo es eso posible?, la materia física no puede pensar hasta nuevo aviso, pensar es una actividad de la mente.

⁵ La certeza del *cogito* cae bajo el análisis gramatical, pues nos interesa el uso del pronombre “yo”, que no es un particular inferido o una noción autocontenida. El *cogito* no es realmente una tautología verdadera, sino una conexión conceptual y no lógica. Quine decía que el dualismo cartesiano de mente/cuerpo se considera metafísica.

mental sobre el cuerpo ha sido entendida como la metáfora del piloto en su nave, cuestión debatible, pues Wittgenstein critica la posición mentalista o racionalista al interior de las teorías interpretativas. El planteamiento cartesiano que mantiene la oposición mente/cuerpo se implica en la correlación razón/experiencia, ¿cómo salir del idealismo? La respuesta es una vez más la gramática en profundidad, que nos permite entender que el cuerpo no es una entidad pasiva determinada por la mente, pues no es posible entender el “cuerpo” como un sobrante físico de la mente.

¿Podemos interrogarnos si hay algo detrás del lenguaje o del pensamiento? Lo que ocurre, dirá Wittgenstein, es más bien una conexión *interna* en el sentido de necesaria, entre lenguaje y pensamiento. Gracias al lenguaje el pensamiento es posible y no al revés. “Un pensar antes de pensar no existe”, como tampoco existe un pensamiento pre-verbal interior y privado. Pensar no es un estado interior o misterioso. Para Wittgenstein, un *juego de lenguaje* no puede empezar con la duda. El juego de la duda presupone invariablemente la certeza, pues no podemos dudar en abstracto. Wittgenstein señala que alguien puede saber algo y no sentirse seguro. Y alguien puede sentirse seguro sin los elementos suficientes para ello. No hay que olvidar que no hay un estado de certeza absoluto. La forma básica del juego tiene que ser aquella en la que se actúa. Actuar es antitético a dudar. Y aunque pensar sea una actividad en sentido amplio, no es un verbo de experiencia que podamos medir. Aunque no estemos habituados a esta idea, no contamos con evidencia fisiológica del pensar, o de qué sea un “órgano mental” a la manera que postula Chomsky.⁶

De tal forma que, plantear un concepto, no supone estar en un estado mental particular ni pertenece a la libre voluntad, sino al lenguaje. La esencia del juego de lenguaje es un método práctico, un modo de actuar, no un parloteo o una nueva lexicografía. La intención es evitar enredos conceptuales al atribuir significado a nociones en un discurso que aparecen desarraigadas del uso y la gramática. Nada subjetivo es relevante al lenguaje, sino que es precisamente el lenguaje lo que determina al hablante. Los hablantes particulares no modifican el sentido del lenguaje, al contrario, son usuarios del lenguaje. El lenguaje en su carácter descriptivo no tiene su fundamento en lo referencial. Para buscar significado no investigamos referencias, sino

⁶ La idea de órgano mental es mistificación de una pseudo explicación científica.

aplicaciones. En las *Observaciones filosóficas*, nuestro autor afirma una idea que es medular: “sólo la aplicación convierte una vara en una palanca. Toda instrucción puede concebirse como una descripción, toda descripción como una instrucción” (Wittgenstein, 1997: 2). Si nos interesa la pedagogía, esto quiere decir mejorar con los juegos de lenguaje y sus formas de vida⁷ asociadas a nuestras actividades. La noción de forma de vida no se comprende en términos filosóficos, o como formas de vida privada; por el contrario, si hay un cambio conceptual, éste debe ir acompañado por cambios en las prácticas. Los juegos permiten desempeñar un papel en alguna forma de vida que implican reglas públicas. Los temas de los juegos de lenguaje son variados, pero podemos mencionar la significación, el pensamiento, la comprensión, el aprendizaje, entre otros elementos que iremos recorriendo en esta exposición. Consideremos que los criterios son mecanismos objetivos de adscripción y que la acción o la *praxis* es el criterio último. El lenguaje también exhibe y tiene una poderosa función institucionalizada que podemos constatar en el medio educativo⁸ y social.

Utilizamos el lenguaje para aprender, y en sentido amplio, si entendemos el lenguaje entendemos el mundo. El mundo se diseña con el lenguaje, con palabras y prácticas; con actividades reguladas social y colectivamente. El lenguaje siempre va a la par de las prácticas sancionadas, pues lo que decimos está circunscrito por el uso y, por tanto, por la práctica. Estamos interesados por la conexión conceptual entre el significado de las palabras y las conductas contextualizadas de los usuarios del lenguaje. Foucault también se inclina por la no-relación uno a uno entre las *palabras y las cosas*. No hay entre ellas ninguna correlación isomórfica, de uno a uno, que las defina en el orden del discurso. El mundo se diseña con nuestro lenguaje, y éste no se deja atrapar por redes deterministas, pues no hay una relación biunívoca entre palabras y cosas.

El lenguaje es considerado como la suma de los juegos de lenguaje. Wittgenstein sustituye la noción de proposición del *Tractatus* por su noción de juego como actividad regulada sujeta a reglas, presente en las

⁷ En la sección 19 de las *Investigaciones Filosóficas* (Wittgenstein, 1988: 31), aparece por primera vez la noción de *forma de vida*: “E imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida”.

⁸ La educación está arraigada a sus prácticas como institución e incluye diversas *formas de vida* que pueden ser registradas por los *juegos de lenguaje*.

Investigaciones. Si interrogamos: ¿cómo se conciben los juegos de lenguaje? En un principio, formando parte de los juegos de los niños cuando hacen uso de las palabras. De allí que aprender a hablar es aprender a dominar más y más juegos de lenguaje. Por supuesto los hay técnicos y especializados. Es en las *Investigaciones Filosóficas* que dicha noción está desarrollada y aplicada. Veamos las notas específicas que los caracterizan: un juego es un conjunto de signos aplicados de manera regular, en conexión con actividades que no son sólo lingüísticas, sino también acciones involucradas en formas de vida. El lenguaje forma parte de una actividad que puede describirse. Cada juego de lenguaje (*sprachspiele*) tiene su vocabulario y acciones que le dan significado. Por ejemplo, un niño aprende el lenguaje conectado con alguna actividad. Ya que el entrenamiento y la práctica son constantes para el aprendizaje, no se da uno desconectado del otro. No obstante, no reducimos a los juegos de lenguaje con un aprendizaje *lúdico*, se trata de otra cosa. No es suficiente afirmar que en el proceso educativo hay una sujeción del individuo a la cultura. Esta afirmación no nos describe los conceptos que necesitamos para empleos específicos. Es así que proponemos que los juegos de lenguaje de la pedagogía sean mucho más abarcativos en su contexto y relación con el significado, y al mismo tiempo mucho más acotados. Necesitamos observar, describir y discriminar entre una proposición empírica y una gramatical. Ya que las leyes de la ciencia no son omniabarcadoras y no se equiparan a las leyes del lenguaje, Wittgenstein plantea que los procesos permanecen estáticos, mientras que el significado se mueve. Y esa es una nota esencial de los juegos de lenguaje. Es importante llevar a cabo investigaciones conceptuales que conlleven prácticas, y no sólo un saber ocioso desarraigado de sus aplicaciones.

El lenguaje se aprende en una comunidad lingüística y no a solas, de ahí que los juegos de lenguaje estén asociados a formas de vida (*lebenswelt*) como actividades prácticas de los juegos, pues no son nociones que se entiendan de manera filosófica. Comprender un juego de lenguaje quiere decir que se es capaz de jugarlo, e implica conocer las actividades que están asociadas a él, y poder tomar parte en ellas. Lo que importa a Wittgenstein y que nos interesa poner de relieve, es la condición del lenguaje aplicado en su noción de juegos de lenguaje, que en sentido amplio son conceptos organizadores. ¿Cómo podemos discriminar un juego de lenguaje de otro? Para distinguirlos tenemos que recurrir al criterio, que nos es dado por la

actividad y la práctica asociada con cada uno de los juegos. El error es la confusión de los juegos y sus actividades si sólo nos fijamos en la uniformidad de las palabras, o sea, si sólo prestamos atención a lo que Wittgenstein va a llamar una gramática superficial. Nuestro autor opone la noción viva de los juegos respecto de la tradición estática del lenguaje y las estructuras fijas, pues rechaza el lenguaje en términos de categorías irrevisables.

Wittgenstein llamará metafísica a todo aquello que está adherido al sentido común, o a las definiciones rígidas como invariables históricas; y a los argumentos esencialistas, entendidos como la búsqueda de la unidad de lo múltiple, por mencionar algo.

Cuando los filósofos usan una palabra “conocimiento”, “ser”, “objeto”, “yo”... y tratan de captar la esencia de la cosa, siempre se ha de preguntar: ¿Se usa efectivamente esta palabra de este modo en el lenguaje que tiene su tierra natal? *Nosotros* reconducimos la palabra de su empleo metafísico a su empleo cotidiano (Wittgenstein, 1988: 125).

Si estudiamos el lenguaje es precisamente porque Wittgenstein hace posible converger muchas líneas de pensamiento sin extraviarse en la investigación. La noción de juego de lenguaje tiene un carácter analítico que posibilita una gramática en profundidad (*tiefengrammatik*). La noción de gramática es clave en el último Wittgenstein, pues implica la comprensión de lo que es una gramática profunda. No comprendemos con las orejas, ni con el cerebro, sino con el lenguaje y las formas de vida de comprender. De esta manera, se acaba con la vieja idea de la esencia de lo que es comprender, pues no hay una comprensión apriorística. Los errores en la comprensión no son sólo el efecto de una voluntad particular, sino la incompreensión de la gramática del lenguaje natural. Las verdades de la gramática, a diferencia de las verdades *a priori* de Kant, no son universalmente válidas, sino contingentes. La cualidad sincrónica de la gramática muestra la estructura del lenguaje, en tanto forma una red dinámica de conexiones conceptuales y de signos de uso. La gramática fija los límites de la significatividad de lo que puede ser dicho.

No es el mundo lo que condiciona la gramática, sino al revés; con la gramática atrapamos la experiencia. Por ejemplo, reemplazamos las sensaciones naturales por el lenguaje de las sensaciones. Lo espontáneo se reem-

plaza lingüísticamente. Tanto Wittgenstein como Saussure (1987) usan el término tradicional de gramática de otra manera, y reorientan la perspectiva del lenguaje para el siglo xx hasta nuestros días, pues las reglas de la gramática son arbitrarias, y ello posibilita la autonomía relativa del lenguaje. Una vez más es importante considerar que la descripción gramatical no es empírica. La gramática wittgensteiniana no es perceptible como sí lo es la gramática superficial o formal. La diferencia entre una masa de sonidos y nombrar significativamente, se llama gramática. No basta la *forma* en que una palabra es usada en una oración, necesitamos ir más allá. En la tradición occidental, la gramática se introducía originariamente conectada con la escritura, con el aspecto formal de la morfología y la sintaxis, pero Saussure va a plantear que la cuestión sincrónica⁹ es relevante para cualquier lenguaje dado, y que el significado no es una cosa física. Para Wittgenstein, las reglas de los juegos de lenguaje se corresponden a las reglas de gramática. Él señala en la sección 497 de las *Investigaciones* que, “a las reglas de la gramática se las puede llamar “arbitrarias”, si con ello se quiere decir que el propósito de la gramática, es sólo el mismo que el del lenguaje” (Wittgenstein, 1988: 331). Podemos considerar que las reglas gramaticales determinan el significado, pero no son en sí mismas respuestas a ningún significado, y en esa intención son arbitrarias. No obstante, las leyes gramaticales no se contradicen porque devienen absurdas y eso no tiene sentido.

Nos es indispensable la investigación gramatical en el campo de la pedagogía porque ello nos permitirá establecer conexiones legítimas entre conceptos y acciones. Podemos suscribir a la manera de San Agustín que la investigación suele decir más que el descubrimiento, pues lo fundamental se expresa gramaticalmente, por ejemplo, nos hace reconocer la diferencia entre lo fáctico y lo conceptual, y no mezclarlos indiscriminadamente. La incompreensión del lenguaje y su gramática en profundidad producen problemas en la teoría pedagógica, pues el lenguaje no es sólo un medio de comunicación, sirve también para aclarar un problema conceptual o desmantelar una especulación con intenciones de universalidad. Necesitamos analizar usos de palabras y conceptos, y no inclinarnos por los subterfugios introspectivos. Hay confusiones filosóficas que han emigrado al campo de

⁹ La sincronía atiende al principio de regularidad, pero no tiene carácter alguno de imperativo. La gramática general pertenece a la sincronía.

la pedagogía, como lo son las teorías recubiertas con la forma particular del mentalismo. Desde Platón, hemos buscado lo que no cambia como si esto fuera lo esencial, o el corazón de algún objeto o sustancia. La esencia del lenguaje está a la vista y no es algo interno o misterioso. Ahora es el momento de prescindir de la imagen esencial singular y omniabarcadora, que lo intenta explicar todo. No nos es necesario un lenguaje ideal o nuevo, sino aclarar el uso de nuestro lenguaje. La tarea es dar cuenta de las ilusiones gramaticales, que se presentan como planteamientos ideales o metafísicos que no abordan temas pedagógicos ni son aclaratorios en dirección alguna. Consideremos que la noción de idealismo se gestó sobre la diada apariencia/realidad, y que las sobrepasa en vías de otro escenario inalcanzable. ¿La realización del ideal educativo es una pregunta pedagógica o metafísica?, que por ahora sólo logra producir efectos cada vez más pobres en la educación. John Stuart Mill consideraba que hay una diferencia entre ideales morales que pueden ser estimulantes e ideales en el conocimiento que suelen tener efectos no tan estimulantes como se quisiera. Es tiempo de interrumpir los sueños platonizantes que no son necesarios, y permitir el acceso a un mundo simbólico que viene en su reemplazo, lejos de las fantasmagorías imaginarias. El asunto fuertemente pedagógico es que nuestra comprensión del lenguaje debe consistir en nuestra competencia para su uso, y plantearnos que la posibilidad metodológica para la pedagogía son los juegos de lenguaje.

Los juegos de lenguaje que presenta Wittgenstein son mucho más praxiológicos y dependen de lo social, cambian con el tiempo y se sustituyen unos a otros. Se amplían con las formas de vida asociadas. Tenemos juegos de lenguaje del aprendizaje, de las sensaciones, del conocimiento, sobre la de causalidad, entre otros. Las conexiones conceptuales que admite la gramática en profundidad permiten abrir los canales de la significación. Considerar el significado por el uso es un aspecto básicamente wittgensteiniano que suele trivializarse por no entender su *sentido* que es de capital importancia. Preguntemos: ¿cuál es el criterio para atribuir significado?, es su aplicación en el lenguaje y no un referente abstracto o indescriptible. Los juegos de lenguaje no son una *weltanschauung*, como una cosmovisión, de ahí que el significado de una palabra o concepto no dependa de un objeto particular, sino de su uso, y que varía con el variar del uso. El significado no requiere de una teoría elaborada y compleja, nos basta

considerar el significado como una función de uso en contexto, y con conexiones específicas; en una representación perspicua del uso de las palabras, es decir, en una visión sinóptica. Los juegos de Wittgenstein no se agotan sólo en lo lingüístico, sino que se extienden hacia actividades y acciones que él llamara formas de vida (*lebenswelt*). Es por ello que es posible afirmar que el lenguaje dice la realidad, en tanto que los empleos de las palabras nos enseñan su significado. Una teoría por sí sola no nos da nada, pero un juego sí nos dice cómo es la realidad en la que estamos inmersos, y no es una parte incompleta del lenguaje, sino al revés, los juegos son sistemas completos de comunicación humana. Y el intento de definir la “verdad” en correspondencia con el orden natural de las cosas es abandonado por considerarse un dogmatismo metafísico. La idea de que para lograr claridad acerca del significado de un término hay que buscar a ultranza el elemento común en todas sus aplicaciones, ha constituido una gran dificultad para la investigación educativa y social. Aprendemos a categorizar un gran número de nociones y conceptos; ¿en qué rango ponerlos si pertenecen a diferentes discursos y a diferentes contextos? Wittgenstein considera que un concepto nuevo necesita de aplicaciones nuevas, pues no se fija el significado *a priori*, sino que lo determinan la gramática y la lógica que funciona en el lenguaje, pero también la práctica pública y social. Por ejemplo, el significado de la verdad en matemáticas, o en política, no es el mismo que la verdad en ética; es indispensable discriminar y ver las diferencias. El significado ostensivo de algunas palabras puede *mostrarse* apuntando o señalando¹⁰ a algo, pero el significado de una frase no puede mostrarse así. El significado no se adquiere por referencia de lo que hay dentro de la cabeza de cada uno de nosotros, o en relación con un objeto externo. Explicar el significado de una palabra, enunciado o significante determina su modo de aplicación. Por ejemplo, un niño no aprende una definición filosófica de cuerpo, sino que aprende en su interacción lingüística con una comunidad de hablantes; el lenguaje le permite comprender la experiencia. Un juego de lenguaje es un dominio que evita la vaguedad de los conceptos, aun cuando éstos no tengan bordes nítidos con otros juegos. Wittgenstein habla

¹⁰ Al hablar podemos referirnos a un objeto señalándolo, pero señalar es parte de un juego de lenguaje; podemos señalar algo mirando o escuchando. La definición ostensiva tiene lugar si digo ¡verde! y apunto a un objeto, y repito la operación con otro objeto, tratando de separar la forma del color.

de las semejanzas de familia que no son elementos comunes de los juegos, sino parecidos de familia, o diferencias de parentesco. Así, las definiciones en el lenguaje son sólo abreviaciones, mecanismos de economía lingüística. Términos más o menos generales en un diccionario, y que parecen darnos fácil, pero equivocadamente, la esencia de lo que se define. Es importante tomar en cuenta que no podemos atrapar la realidad con sólo un trozo de lenguaje. Hemos de considerar la distinción entre definición y semejanza de familia.

Un pedagogo es un analista del lenguaje en la medida en que no considere que una teoría consiga resolver todos nuestros problemas epistemológicos, pensar esto es una fantasía filosófica y pedagógica. Por lo anterior, los juegos de lenguaje no son una teoría más del lenguaje. El preguntarnos cómo dirigir una investigación es cómo dirigir una búsqueda, pero evitando los prejuicios que hemos adquirido previamente. Y es necesario poner nuestras creencias bajo una tensión analítica y discursiva. Si tratamos de hacer plausible una alternativa mejor, entonces hemos de encontrarnos con los juegos de lenguaje que nos propone Wittgenstein. Éstos no son algo dado, hay que irlos construyendo, cercando, usando, significando, en correspondencia con sus formas de vida asociadas. Si nuestra ansia de generalidad, es decir, de enunciar conceptos generales estáticos nos supera, entonces no podremos ver diferencias ni conexiones ni estados intermedios en la realidad (*realität*) a la que aludimos; regresaremos una y otra vez a los mismos supuestos y a la misma teoría. El beneficio de que no haya un solo método es que nunca conformaremos la totalidad del saber o del conocimiento, que aparece en las teorías interpretativas de corte idealista. Una lectura distinta hace producir siempre otra cosa, así los juegos de lenguaje se muestran más vivos que cualquier otro sistema discursivo. No es sólo el cambio lo que interesa, pues sabemos que hay cambios que no progresan y progresos que repiten siempre lo mismo. La salida o resolución de un problema no es la invención de otro problema. Es necesario plantear mejor nuestras preguntas para encontrar respuestas despojadas de ideales. El análisis wittgensteiniano hace fuerza sobre la realidad, ya que no es suficiente sólo el observar o el aprender pasivo. Wittgenstein sabe que el lenguaje es trabajo y que es lo que organiza la vida.

El lenguaje es un sistema, pero eso no quiere decir que le atribuyamos una unidad que no tiene. Hay mecanismos que determinan el uso

del lenguaje, y no son los usuarios, sino el lenguaje¹¹ mismo. No es difícil, como él menciona, “ser ciegos para el color”, o “sordo para los tonos” o “ciegos para el significado”. Cada juego de lenguaje es una realidad aprendida, pero también puede ser una realidad perdida, en un momento en que era necesaria para estructurar un aprendizaje. Los juegos cambian, desaparecen, y se vuelven a inventar, pues contrario al de las teorías estructuradas, no son entidades fijas inamovibles. En general, el lenguaje se concibe no sólo como un conjunto de prácticas aprendidas en comunidad, sino como ya hemos mencionado, pierde su sentido comunicativo en el momento en que cae fuera del contexto. Sacar a las palabras de contexto no es sólo un error gramatical sin mayores consecuencias, sino que también constituye un error lógico. No olvidemos que el lenguaje posee una forma lógica que lo determina. Entender el lenguaje reside precisamente en su comprensión en contexto. No se trata de jerarquizar las ideas y probar su eficacia en el laboratorio para evaluar *a priori* su efecto en la realidad; por el contrario, un vocabulario descriptivo representa una forma de relación y contextualidad lingüística. Hegel plantea que es importante captar la época con el pensamiento, y que no hay que hacer del método un mecanismo, y es en esa dirección que abona nuestro filósofo austriaco. Por supuesto que los juegos tienen reglas que evitan cortocircuitos semánticos, y que es necesario operar conforme a reglas, “*if there are no rules there is no game*”, “si no hay reglas, no hay juego”, y que éstas no son representaciones de la conciencia, sino del lenguaje.

Es incuestionable que la conciencia no surge aislada o aparte del lenguaje, sino que precisamente es construida por el lenguaje. Tendremos muchos problemas innecesarios por resolver si nos adherimos al sentido común, a las definiciones y a las esencias. No hay conceptos transhistóricos que hoy sean completamente válidos; las nociones de ciencia, pensamiento, inteligencia y otros no sólo están sometidas a los cambios de la historia y la época, sino que no mantienen sus ejes referenciales de forma estática. Wittgenstein leía a Platón, pero a diferencia de él, da cuenta del conocimiento, la verdad, el significado y la referencia de otra manera, es

¹¹ En la sección 25 de las *Investigaciones* (1988), dice Wittgenstein: “Se dice a veces: los animales no hablan porque les falta la capacidad mental. Y esto quiere decir: ‘no piensan y por eso no hablan’. Pero: simplemente no hablan. O mejor: no emplean el lenguaje”.

decir, considera las condiciones epistemológicas como actividades internas al lenguaje, y no en ninguna otra realidad más allá e inalcanzable. También Nietzsche crítica a Sócrates, a la idiosincrasia socrática de donde proviene la ecuación razón=virtud=felicidad; y de hacer de la razón un tirano. Wittgenstein opone la forma lógica a la forma platónica, más que ir a una definición de conocimiento, es más acertado ir a la lógica que deriva del lenguaje, ya que no podemos conocer el mundo sin el lenguaje.

Es de suma importancia la relación entre pedagogía y epistemología, ya que si se es capaz de explicar lingüísticamente el proceso de generación de conocimiento, entonces podremos renovar nuestra capacidad de reflexión y desarraigar viejos hábitos de pensamiento. Podemos implementar *games* que no tengan características universales, pues comprender el lenguaje nos permitirá comprender los juegos de lenguaje. Los paradigmas universales, las certezas, el sentido único, los imperativos categoriales, llegan a su fin con Wittgenstein. La racionalidad que puede haber en el lenguaje conlleva mil juegos y contextos distintos. Tendríamos que mencionar que los patrones de aprendizaje crean las certezas en las que nos movemos actualmente en el campo educativo, pues la uniformidad es un criterio tramposo en cualquier caso. El falso *self* cartesiano, por ejemplo, nos hace creer que si una pregunta puede formularse, también se puede contestar. Y olvidamos que hay preguntas que se formulan artificiosamente, sin ninguna relación con la realidad a la que aluden. Wittgenstein nos presenta a la lógica del lenguaje y a la gramática en profundidad como herramientas que sirven a una actividad y a formas de vida determinadas. Es posible sustituir formas de expresión desgastadas por modos de pensar nuevos y diferentes. Aquellas cuestiones que se conectan entre sí de manera nueva aparecen como diferentes, pero lo que ha sucedido es que hemos abandonado la metafísica, es decir, hemos dejado de definir la verdad o el conocimiento o la razón, en correspondencia con el orden natural de las cosas. Por ejemplo, el cientificismo en educación ha demostrado ser retrogrado. Derrida coincide en que ya es impostergable salir de los imperativos de la pedagogía clásica, y que la razón debe abandonar su posición cientificista.

Aunque la educación y la filosofía son actividades sin fin, la pedagogía, por su parte, puede ofrecernos algo, una *praxis*, formar (*bildung*) a un sujeto, con los juegos de lenguaje que implica utilizar instrumentos organizadores que permitan aprehender la realidad y la experiencia. Es vital que

la institución educativa movilice los conceptos que fija, pues hasta ahora no logra reconocer lo que se supone es capaz de definir. Para Wittgenstein existen muchas estrategias para hacer frente a las contingencias de la educación. Es un residuo de la vieja modernidad que hemos heredado que la racionalidad sea el centro de la cultura y la sociedad, con la que todavía nos debatimos por cuestionar. Pero no interesa un *corpus* doctrinal más, o una teoría general que cuestione a la anterior; nos estimula mucho más una *praxis* analítica y crítica del lenguaje. El primer paso para intentar una clarificación conceptual de aquello que nos planteamos es desconfiar de una gramática superficial, como del sentido común, y dejar de lado la rigidez del pensar, así como de frecuentar los puntos de vista abstractos. En contrapartida, los juegos de lenguaje proveen su propia corrección, y no son esenciales ni estáticos, sino que son actividades coordinadas y reguladas. Y no se extrapola de un campo a otro, sin hacer las mediaciones correspondientes; nos podemos evitar hacer uso de mecanismos a todas luces falsos o equívocos. Tal vez con ello se logre desmitificar a la pedagogía señalando que no existen verdades absolutas dignas de ser sostenidas para el futuro, como reificar nuestras nociones de conocimiento, o considerar que pensar es un estado interior, o mantener la noción cartesiana de cuerpo. La propuesta es aprender el lenguaje como una multiplicidad de *juegos de lenguaje*, y tratar de desprendernos de viejos prejuicios que dificultan nuestra comprensión. Lo que nos asombra de este autor es que hace de la actividad humana algo esencial para el funcionamiento del lenguaje.

¿Qué es lo absurdo para Wittgenstein?, es la impracticidad, la imposibilidad de hacer algo con el vasto instrumental lingüístico que está a nuestro alcance. En el caso de la lógica del lenguaje, una contradicción en un discurso es mezclar simbolismos diferentes y no poder dar cuenta de ello; que es no ver la contradicción como un error; consideremos que toda contradicción es lógicamente falsa ($p \& \neg p$) y además es un sinsentido¹² no

¹² En la sección 464 de las *Investigaciones*, Wittgenstein (1988: 321) afirma que: "lo que quiero enseñar es: cómo pasar de un sinsentido no evidente a uno evidente". Las contradicciones como las tautologías son parte del simbolismo, podemos rechazarlas, pero no prohibirlas porque desempeñan un papel en el lenguaje, pertenecen al simbolismo. Recordemos que las proposiciones lógicas no pueden ser confirmadas por la experiencia ni tampoco ser refutadas por ella.

evidente, si no se logra clarificar.¹³ El lenguaje tiene que permitirnos hacer algo, no solamente actividades descriptivas o comunicativas, sino extender una red en cada juego de lenguaje y sus formas de vida asociadas, que son prácticas sociales existentes que no se comprenden de manera filosófica ni biológica, aun cuando tengan esa connotación. Una forma de vida no es una moda ni un estilo y tampoco es una expresión individualista. Así como no hay un juego de lenguaje absoluto, tampoco hay un uso absoluto de forma de vida. No es una cuestión sólo verbal o lingüística, sino que está a la base de la acción o la *praxis* como un criterio. La noción de forma de vida compite con el modo occidental de *interpretar* la realidad. Es cierto que los conceptos de las teorías construyen y forman, pero no debiesen tomarse aislados y de manera invariable, pues entonces no es difícil que hagamos ciencia ficción de lo mental. Por ejemplo, términos como “Dios”, “memoria”, “espacio”, “tiempo”, “pensamiento”, es preciso verlos como juegos de lenguaje, y en sus contextos originales y no hacer reducciones de uno a otro, buscando aquello oculto que los une y que no puede expresarse lingüísticamente. Si hay un cambio conceptual¹⁴ es necesario que vaya acompañado por cambios en las prácticas. Hemos hecho hincapié en que la confusión que deriva de separar el lenguaje de sus actividades y contextos nos lleva a trivializar la noción de *actividad* que es de suma importancia para nuestro autor.¹⁵ Es así que necesitamos herramientas que sustituyan y aclaren los viejos léxicos, que desplacen a las teorías desarrollistas, mecanicistas, evolucionistas, adaptacionistas que aparecen como teorías clásicas del aprendizaje y que son fundacionales en relación con su acceso a la experiencia. Pero recordemos a Goethe al afirmar que: “la experiencia es la mitad de la experiencia”. Por ejemplo, la experiencia de ver no es igual a tener los ojos abiertos. Mirar nos enseña a ver, pues siempre hay una intencionalidad en la mirada. Y no es difícil reconocer que las verdades sensoriales no son el fundamento del conocimiento. El conocimiento es

teoría y es *a priori*, está antes de la experiencia; las explicaciones de la ciencia son causales y son de otro orden. Es importante comprender las explicaciones en un sentido y en otro. Los enunciados generales de la ciencia son diferentes de dar argumentos y razones en el lenguaje.

Por otra parte, es necesario considerar el aspecto político de los juegos de lenguaje, sin el cual no es posible su aplicación. Es importante darnos a la tarea de diseñar una estrategia y una política de los juegos de lenguaje para los potenciales jugadores. Respecto de ello, la educación como institución social ha de dar un *giro* en la dirección del lenguaje. No olvidemos que el lenguaje siempre ha sido el medio *princeps* para el aprendizaje y la cultura. Habría que plantearnos: ¿cuáles son los juegos de lenguaje en el dominio educativo? Lo primero sería salir de las teorías omniabarcadoras que interpretan antes que describir, así como desidealizar el aprendizaje educativo con los juegos de lenguaje. Necesitamos muchas estrategias para hacer frente a las contingencias de la educación y el aprendizaje, ya que las políticas educativas sin *praxis* representan, irremediablemente, un ideal siempre sin alcanzar. Es como hacer discursos con letra muerta, o tan absurdo como esperar el momento adecuado para pensar. Si Hegel nos plantea captar la época mediante el pensamiento, entonces lo nuevo es pensar a los juegos de lenguaje en una relación dialéctica, ¿podemos imaginar un propósito sin estar adheridos al sentido común? Es decir, ¿el contacto inmediato con el objeto, en verdad nos da el significado? Pensamos con palabras, no con cosas. Necesitamos observar reglas para el uso de “conocer” y de “saber”. El conocimiento crece con mecanismos de justificación, y acarrea *praxis* y saber. El saber también ofrece evidencias, así justificamos nuestras creencias. Ambas nociones poseen una conexión, ya que conocer o saber implica creer eso que se sabe y utilizarlo. De esa manera, se fortalece el carácter pragmático de los *juegos*. Sin olvidarnos de que no existe un parámetro ideal de representación, como ideal de exactitud en la comprensión y aplicación de una regla.

Hemos insistido en que los juegos de lenguaje de la pedagogía adquieren con Wittgenstein un carácter analítico y aclaratorio. No podemos adivinar cómo funciona un concepto o una palabra, es importante examinar y aprender sus aplicaciones, pues la incompreensión lingüística da pie a problemas en la construcción de teorías pedagógicas. El lenguaje no es sólo un medio de comunicación, también posibilita desenredar nudos conceptuales.

¹³ Buscar “el elemento común” de un campo a otro, de un discurso a otro, es una forma muy unilateral de mirar el lenguaje, y no es aclarar nada, es intentar un criterio definidor que sólo extrapola una gramática superficial.

¹⁴ Los conceptos no son alterables a voluntad o a elección de un solo individuo.

¹⁵ La Viena de fin de siglo a la que pertenece Wittgenstein operó como contexto histórico y social que influyó notablemente en su juventud, pero sobre todo el ambiente intelectual de Viena, puesto ya en crisis, logrará salir a la luz a través del lenguaje.

Es así que aprender no es una experiencia privada de aprehensión psicológica, sino que es un proceso determinado positivamente por el lenguaje. Y una cualidad del aprendizaje es precisamente su expresión y conexión educativa y social, pues es por la gramática en su función clarificadora que es el libro de contabilidad del lenguaje que podemos comunicarnos y darle sentido y significado a lo que decimos y a lo que aprendemos. El significado es el uso y el sentido de una oración, es el pensamiento que expresa. El significado no es algo que acompañe a la palabra, es el lenguaje mismo en su movimiento y aplicación. El significado no es la vivencia. No hay “mi” percepción, como “mi vivencia” porque ésta está lingüística. Nuestras experiencias son una mezcla de sensación y pensamiento. Por lo anterior, si nos salimos de la gramática perdemos el sentido del lenguaje en su actuación. ¿Cómo designo mis sensaciones con palabras? ¿Sabemos que el sentido común no es un criterio? Necesitamos una visión amplia de la gramática del lenguaje. Las palabras o los conceptos son de orden combinatorio, y tienen un aspecto articulado, por eso forman juegos de lenguaje; uno por uno, sin pretensión de totalidad o universalidad.

Si planteamos el análisis del lenguaje como construcción del pensamiento en el campo de la pedagogía contemporánea es porque estamos interesados en hacer ver lo que habíamos dejado a un lado, lo importante que es valerse de los juegos de lenguaje y de un sistema que ofrece una *praxis* actuante, y con ello, privilegiamos la fenomenología wittgensteiniana que lleva a una positiva *lebenswelt*. Cabe desprendernos de viejos prejuicios, como el suponer de antemano algo, o adelantarnos a explicar sin argumentos, porque puede alejarnos del lugar a donde queríamos llegar. Apresurarnos a comprender un planteamiento nos impide detenernos en un análisis perspicuo del lenguaje y la realidad. Esta es una palabra específicamente técnica, que pertenece a la teoría wittgensteiniana. Si se utiliza como concepto es para Wittgenstein, en el sentido de producir una comprensión, *stricto sensu*, que consiste en “ver conexiones”.

Un tema señalado de discusión es el paralelismo psicofísico, que nos lleva con facilidad en la teoría a cometer errores en el aprendizaje y el conocimiento, como suponer que aprender, o pensar, o comprender, o interpretar, se juegan de manera recíproca en el dominio de lo fisiológico. Wittgenstein se esfuerza en hacernos entender que pensar no es algo fisiológico, sino lógico y gramatical. En el campo de la ciencia se establecen

principios generales de manera causal. Es decir, se trata de establecer una relación causa-efecto, pero en otras áreas esto no opera. “He visto a este hombre hace años; ahora lo vuelvo a ver, le reconozco, me acuerdo de su nombre. ¿Y por qué ahora debe darse en mi sistema nervioso una causa de este recuerdo?” (Wittgenstein, 1992: 110). Buscamos en la conciencia y no dejamos de ser cartesianos. Es posible que haya, de acuerdo con Wittgenstein, una regularidad psicológica a la que no le corresponda ninguna fisiológica. Una extensión de lo anterior es el mito y sus variantes en pedagogía sobre lo *interno*, que se exhibe en la frase: “cuando algo se aprende, se queda dentro”, sin duda es una mala comprensión de la noción de aprender y una ficción gramatical. Tengamos presente que “un proceso ‘interno’ necesita criterios externos”. Sin duda, los tenemos para determinar si alguien puede aprender o ha aprendido algo. Y no es refiriéndonos a la interioridad del hablante, sino a su relación con aquello que se le solicita en el aprendizaje. El caso es considerar la manera de entender el término “pensar”, por ejemplo, “déjame pensar la respuesta”, no quiere decir que la busco dentro de mí mismo, sino en la objetividad pública del lenguaje. Solemos creer que pensar es algo misterioso y escondido. La propuesta wittgensteiniana es aprender a aplicar el lenguaje como un juego de lenguaje, y de esa manera ingresar en un dominio diferente al de las teorías pedagógicas tradicionales. Es cierto que la relación discurso-práctica es inseparable de la reflexión pedagógica. Por ello, es significativo ir a los juegos de lenguaje que son inseparables de sus formas de vida, y que en *praxis* reales estimulan el pensamiento crítico y pragmático de la pedagogía. El análisis del lenguaje o quehacer del pensar nos permite construir más allá de la visión determinista tradicional. Wittgenstein nos cambia con sus juegos de lenguaje la manera de investigar y hacer. No nos alejamos del dogmatismo del lenguaje cuando asociamos el significado no con la palabra, sino con la cosa, como siuviésemos ahí el significado, ahí la cosa y la palabra que la designa, y luego los ensambláramos como en un rompecabezas.

Necesitamos investigación gramatical, ya que buscar es diferente a atribuir significado arbitrariamente. Lo “interno” no es relevante para la significación, el área común es el lenguaje. Como hemos mencionado, si nos referimos a la mente, el lenguaje no es interior ni privado. “Tener una creencia” no tiene que ver con “estados internos”. Por ejemplo, la noción de “creer” nos permite recoger conducta, darle sentido, valorarla, hacerla

comprensible, y tiene relación con el conocimiento. Hay una variedad de posibilidades de análisis praxiológico de lenguaje que hace permisible considerar a las palabras como instrumentos para enlazar la realidad. Por eso hay que ir a los usos de las palabras y no a los supuestos análisis introspectivos. No hay tal cosa como acción humana por un lado, y lenguaje por el otro; lo que hay es una conexión entre acción y lenguaje, que es objetiva y pública. Y por supuesto, es susceptible de ser aprendida por el hablante en condiciones normales o regulares. El método de Wittgenstein es descriptivo con una gramática autónoma y arbitraria. Y no podría ser de otro modo, porque entonces parecería que el lenguaje tiene fines en sí mismo. Es la gramática la que posibilita nuestra representación lingüística. Wittgenstein no está interesado en resolverlo todo, pero sí en liberarnos, en más de una manera, de los prejuicios mismos del lenguaje. El carácter anti-esencialista de nuestro autor nos permite inclinarnos por la forma pragmática de la pedagogía y conservar, de alguna manera, el estilo socrático del cuestionamiento como herramienta para el aprendizaje. Partiendo de ello, seremos capaces de reformular las preguntas importantes en el campo pedagógico y educativo. Consideremos, por ejemplo, que un conjunto de creencias ciertas no es inmutable, pensemos en la creencia en la tierra plana, que fue expulsada del sistema educativo y se convirtió en algo falso. Es necesario acentuar que no hay la totalidad del conocimiento depositado en un hecho, así como tampoco existe la totalidad del lenguaje que lo recoja.

Los ideales o las teorías como formas estáticas, forman entidades abstractas que pueden limitar a la educación en sus alcances. La educación es “saber hacer”, más allá de las configuraciones ambiguas o mitológicas de lo social. Poner en acto el aprendizaje quiere decir “saber hacer con el lenguaje” en conexión con el conocimiento, el pensamiento y la realidad. De tal manera que cada juego de lenguaje es una realidad aprendida, pero también puede ser una realidad perdida, en un momento en que era necesaria. El mito del “inventor” original que descubre individualmente la “verdad” no muestra la realidad en la que ahora vivimos. La verdad no está dentro de uno mismo, sino —para Wittgenstein— está en la descripción del lenguaje. Está en los juegos de lenguaje que nos permiten jugar y organizar nuestros conceptos, modificar y producir comprensión o entendimiento de manera activa. El desafío es llevar a cabo una reescritura de la conexión entre el

conocimiento y el aprendizaje. Y aun cuando hagamos una mala aplicación del lenguaje, siempre tendremos la posibilidad de corrección. Para Wittgenstein, la incomprensión lingüística causa confusión. Es así que la comprensión nos lleva a trazar el conocimiento como práctica. Comprender no sólo es conducta, sino también significado, al permitir que opere sobre uno. Y aprender en sentido amplio es conocer el mundo como formas de vida o *praxis* en contextos reales. La comprensión y la significación suponen una articulación muy importante en la investigación pedagógica. Es una alianza necesaria en la educación que nos indica que no podemos separar los conceptos de sus aplicaciones para no regresar a nuestros viejos esquemas teórico-conceptuales. Recordemos que Nietzsche critica a Sócrates por hacer de la racionalidad un tirano.

Las verdades inexpugnables y que se presentan como definitivas no sólo deben analizarse históricamente, sino con una gramática en profundidad. De otra manera, obstaculizarán el fluir del pensar y cosificarán el aprendizaje y el conocimiento. La mirada wittgensteiniana para el siglo XXI pone de manifiesto lo errado de hacer reaparecer campos o teorías cerradas y autocontenidas de antemano. Los juegos de lenguaje no apuntan a una racionalidad universal, no es ese su propósito. No encontramos el elemento común que recorra todos los juegos de lenguaje, justamente porque no lo hay. Es como si buscásemos una gramática universal, que abarque todos los casos particulares. Ese sería, sin duda, el esquema platónico esencialista. Reconocemos que hay una diferencia que no debemos pasar por alto entre *semejanza de familia* y la noción de esencia. Es importante reconducir los empleos metafísicos de los conceptos a sus usos “regulares” o usuales. Hemos mencionado la arriesgada pretensión de conocer de manera innata, pues corremos el riesgo de atribuir supuestos desafortunados de los cuales tendremos obligatoriamente que dar cuenta. Es importante evitar generalizaciones a partir de casos equívocos. Hay que considerar los casos limítrofes, los casos en expansión, y las nuevas aplicaciones de un concepto. Lo anterior no quiere decir que no haya usos paradigmáticos de un concepto y que éste no posea un significado preciso. Lo importante será discriminar y poder ver las diferencias en los juegos de lenguaje. No trivializamos el concepto de actividad, por el contrario, Wittgenstein lo opone a lo interno y a lo fijo, como si fuesen monumentos del lenguaje, que ahora es oportuno derribar. La mitología del lenguaje

descansa en las referencias deliberadas de cualquier dogma. Como el pensar que lo “dado” es lo empírico, y el hecho es su dato inmediato a la conciencia. Un juego de lenguaje no depende de nuestras vivencias, sino de la constatación del juego.

Un juego de lenguaje no sólo describe, sino que también recrea situaciones y transforma preguntas. Y de ello, podemos tomar ventaja en nuestras investigaciones en el campo de la pedagogía contemporánea. Es importante plantearnos si los discursos en la pedagogía establecen reglas para alcanzar una mejor aplicación de sus conceptos, porque de esa manera evitaremos confusiones y podremos distinguir los casos claros de los casos problemáticos o limítrofes del discurso. Sabemos que el lenguaje puede generar errores en todas las áreas si está mal empleado, por eso es necesario esclarecer las preguntas en los diversos campos de la pedagogía. La *praxis* de los juegos de lenguaje propulsa actividades transformadoras con instrumentos dispuestos para producir. Y no son arbitrarios, hay regularidad en ellos, y la significación no se anula porque haya, por ejemplo, un caso limítrofe. Recordemos que los juegos no son cálculos matemáticos, sino lingüísticos. En definitiva, lo alarmante de la metafísica es que borra la diferencia entre investigaciones fácticas e investigaciones conceptuales y concibe al mundo como un todo, como algo acabado. Nociones como totalidad, unidad, integración, entre otras, están desgastadas, en razón de la incompreensión de su gramática en el lenguaje. Porque nos hemos apartado del campo de sus aplicaciones, pero podemos aprender de tales excesos. Uno más de ellos es considerar que la noción o ley de causalidad es un rasgo objetivo de la realidad. No encontramos causalidad en la naturaleza, sino que la aplicamos a ella misma, ya que determina ciertas regularidades en la ciencia. Hablamos de conexiones causales en el dominio de la ciencia empírica, pero no en los conceptos o juegos.

Las explicaciones causales nos parecen triviales para nuestros propósitos. Pensemos, por ejemplo, en la noción de identidad. Sabemos que no hay una única noción de identidad: podemos tener igualdad, semejanza de familia, hablar incluso de colores “idénticos” entre sí, por decir algo. La noción de identidad queda relativizada al lenguaje. No hay un único uso absoluto de ella. Es por eso que tenemos criterios de identidad diferentes para objetos materiales y para objetos mentales. Si nos equivocamos, echamos mano de criterios o mecanismos de corrección. Por ejemplo, decir

que algo es idéntico a sí mismo, no es decir nada, pues afirmar que dos cosas son idénticas es un sinsentido.¹⁶ Es un planteamiento tautológico, no explicativo, es afirmar que $a=a$. La palabra “es” no representa nada si no se aplica; no es más que signo de igual, no de igualdad. El problema no es ni siquiera el uso del signo de igual, sino cómo damos cuenta de ello. ¿Cómo identificamos algo? Si decimos que una cosa es idéntica consigo misma, ¿qué estamos diciendo?, ¿significamos algo? Lo sustantivo en una investigación o aclaración conceptual es metodológico y gramatical.

Tratar de encontrar la “verdadera naturaleza de las cosas” y perseguir la objetividad a ultranza, nos ha alejado del lenguaje en su significación y en sus condiciones de uso y aplicabilidad. No podemos significar nada si hacemos mal uso del lenguaje. Más que formularnos nuevas preguntas que nos ayuden a comprender las anteriores, es imprescindible darnos a la tarea de desenredar nudos conceptuales que nos permitan distinguir con más claridad un problema genuino, como lo es el lograr distinguir lo esencial de lo inesencial. Un ejemplo simple de ello es el de una lámpara, cuya función es iluminar, y lo secundario y aleatorio es adornar. Es decir, la propuesta es no tomar por esencial aquello que aparece sólo de manera fortuita. No olvidemos las reglas de uso de una palabra o un concepto. El mismo Wittgenstein se aparta de su idea tractariana de la “esencia de la proposición como forma lógica”, si bien es cierto que el análisis lógico es importante en una investigación, sabemos que su obra de madurez no continuará más en esa dirección. Es interesante mencionar una idea tractariana, que cobra aún toda su importancia, y es “que no todo se dice”, porque si lo intentásemos estaríamos infringiendo los límites de la significación del lenguaje. Esos límites no son los límites de la voluntad del hablante, sino de la lógica que está depositada en el lenguaje. Existen límites en la significatividad del lenguaje, por ejemplo, no podemos imaginar o decir que “hay objetos sin espacio”, o que “hay cuerpos no extensos”, o “que Dios es malo”. Consideremos que un objeto es un objeto sólo cuando es posible identificarlo. Y los ejemplos mencionados violan no únicamente las condiciones lógicas de

¹⁶ Es interesante distinguir “sin sentido” de “sinsentido”; el primero es el resultado de una infracción sintáctica o gramatical y el segundo es el efecto de ir contra el límite de significatividad del lenguaje. Decir lo que no puede ser dicho, pero tal vez sí mostrado. Y con ello, replantearnos la vieja dicotomía que cobra todavía importancia, en el binomio “decir / mostrar”.

significación, sino que tampoco siguen las reglas gramaticales de cada caso. Puedo imaginarme un espacio vacío, pero no un objeto sin espacio, o fuera de él; de la misma manera, lo que determina a los cuerpos es su extensión, volumen y otras características, y en las religiones axiales, es impensable un dios malo y sin bondad. La lógica plantea las condiciones de posibilidad de una proposición, sus condiciones de verdad y su sentido, entendido este último como el estado de cosas que representa. A la manera del *Tractatus*, un pensamiento es un retrato, pues lo que es posible figurar es también representable. Sin embargo, la gramática filosófica plantea ya un rompimiento con el *Tractatus*. Wittgenstein transmuta la forma lógica de la proposición por la gramática en profundidad de los juegos de lenguaje y con ello, logra determinar que las formas gramaticales no tienen por qué coincidir con las formas lógicas. Esta transición es de la mayor importancia en la filosofía y en el discurso teórico, y no es ajena al campo de los estudios pedagógicos.

Se suele llamar alógica la ética del lenguaje, porque nos impide, por ejemplo, pasar por alto una contradicción en el discurso. Wittgenstein, en la sección 685 de *Zettel* señala que: “una contradicción nos impide pasar a la acción en el juego de lenguaje”. Pero una contradicción es también parte del simbolismo del lenguaje; no podemos, como él mismo dice, temerla o considerarla una catástrofe, sino un muro que nos indica que allí no podemos avanzar. No eliminamos las tautologías ni las contradicciones en el lenguaje, sino las señalamos y entendemos que no podemos seguir en esa dirección. En este sentido, comprender y aprender a descubrir un error lógico ocupa un papel importante; pues una contradicción indica una inconsistencia en el sistema, pero que al mostrarla nos permitirá replantear el asunto de otra manera y en distinta dirección. Consideramos a Wittgenstein como el único filósofo del siglo xx que hace pedagogía sin filosofía. El proponer una gramática pedagógica en nuestras investigaciones y análisis nos evitará tener certezas por motivos débiles. Como el tratar de atribuir significado sin determinar su uso. El significado no se dice, sino que es la consecuencia en relación con usos y prácticas determinadas. No es necesario que el hablante invente el significado, pues no es algo subjetivo o que manifieste nuestro punto de vista. Lo que nos interesa es dar a la pedagogía, con los juegos de lenguaje, una nueva articulación.

No es la concordancia de opiniones la que es relevante, sino las formas de vida, las prácticas asociadas a los juegos, ya que seguir una regla es para nuestro autor una condición relevante en los juegos que consiste en actuar en concordancia con las prácticas en las que aparece un concepto. Una regla es un indicador de caminos que muestra la dirección en la que debemos seguir. El caos aparecería si nos olvidamos de las reglas y de los criterios de los que nos servimos en el análisis, y descripción de un juego de lenguaje. Wittgenstein es un pensador fundamental y establecedor de discurso que no nos indica cómo actuar o nos da un patrón común a seguir; por el contrario, nos invita a pensar por nosotros mismos y a utilizar las herramientas e interpretar las señales necesarias para no perdernos en el camino. Los juegos de lenguaje que él instaura nos permiten expandir el discurso antes que limitarlo. Vivimos y tenemos formas apropiadas de representación lingüística, es decir, podemos valernos de los juegos de lenguaje que necesitamos. La *praxis* que es resultado de los juegos es fundadora de realidad y tiempo. Los juegos no omiten el cambio, por el contrario, son incluyentes, y no se agotan en el elemento común, aunque consigan distinguir tanto lo común como las diferencias. Preparan el terreno no sólo para la crítica, o para detectar una posición esencialista o dogmática, sino para destacar las implicaciones relevantes en la pedagogía de nuestro tiempo. Los paradigmas universales, las certezas, el sentido único, los imperativos categoriales, no es difícil que lleguen a su fin con los juegos de lenguaje que propone Wittgenstein en su obra póstuma las *Investigaciones Filosóficas*. La discusión contemporánea wittgensteiniana en el campo de la pedagogía apenas empieza y con ello desafía lo establecido, como la tradición de categorías estáticas de los discursos. No es sin efectos para la pedagogía, salir de la estrategia de lo fáctico y del recurso excesivo de lo mental. Lo que tiene prioridad no es el reporte de experiencia, sino el uso de las palabras en su actividad. Aquello que Wittgenstein denomina uso perspicuo¹⁷ de las palabras. De esta manera, tendríamos que hacer frente a los prejuicios arraigados y enraizados en nuestras formas de investigar. Hemos visto que jugar lingüísticamente está regulado por

¹⁷ Uso perspicuo o representación perspicua (*übersichtlichen Darstellung*); este término lo utiliza Wittgenstein en el sentido de producir la comprensión que consiste en ver conexiones. Designa una manera de representar el modo según el cual vemos las cosas. Es como decir: sea perspicuo, ¡sea claro!

las distintas prácticas humanas y sociales, y que el lenguaje entendido *in extenso*, en su gran complejidad, como una herramienta de gran utilidad y valor, va a la par de las prácticas sancionadas o formas de vida asociadas. Hemos insistido en la necesidad de señalar algunas de las confusiones filosóficas que han emigrado al campo de la pedagogía.

La filosofía de Wittgenstein es antifilosofía tradicional, ya que cada vez que hablamos representamos la realidad, y las cosas no aparecen por sí solas en estado puro. Requerimos del lenguaje, la esencia del lenguaje es su función, su estructura, que hace posible lograr un nivel de argumentación y de *praxis*. La filosofía no es generadora de signos, sino que capta algo para siempre, como si fuese una súper-proposición, y Wittgenstein se opone a esto. Aun sin olvidarnos de que en el *Tractatus* se plantea que una proposición tiene valor de verdad o falsedad, ya que sólo se aplican funciones de verdad y nada más. Tengamos en mente que el lenguaje no únicamente posee caracterizaciones de tipo formal. Las palabras en la comunicación tienen significado porque sus prácticas apuntan a una realidad dinámica y en constante cambio. La perspectiva wittgensteiniana se inclina por un domino pedagógico más abierto a lo inventivo, y a no ser devorado por la idea científica, o técnica de “progreso”, o por la falsa idea de la “experiencia inmediata”, como el dato, el *perceptum*, considerados como la cumbre del conocimiento directo e inmediato. Lo difícil, dice Wittgenstein, es evitar estar embrollado en la red del lenguaje y no saberlo. Ese es el mayor reto de la lectura de los “modelos” pedagógicos de nuestro tiempo. La obra de Wittgenstein puede parecer a primera vista no sólo dificultosa, sino también puede escandalizar a ratos, pero nunca será un *dejá vu* teórico continuo, como algo ya visto o atrapado por la rutina; al contrario, su estudio nos solicita arriesgarnos a salir del “*confort* metafísico”. Es en esa dirección que pretendemos que las confusiones filosóficas que detecta Wittgenstein no emigren al campo de la pedagogía.

La enseñanza de Wittgenstein nos orienta hacia el uso de los conceptos en circulación y con ello, inaugura una forma inédita de aprender y de comprender la problemática pedagógica contemporánea. Nos propone rechazar las preguntas espurias, mal planteadas y no contestarlas a toda costa. Asimismo, las esencias, los mentalismos y los rescoldos de conductismo, así como el estatismo de las ideas, no nos llevarán más lejos que los juegos de lenguaje de nuestra propia época. Wittgenstein

suele malentenderse como representante de una dictadura relativista por no quedarse en las ideas fijas que hemos heredado de la cultura occidental. Se le llama relativista por su negación a la metafísica. Es por ello que hemos considerado fracasada la ilusión platónica de que en algún lugar hay un punto fijo e inmovible que es necesario encontrar y atesorar, pues bien señala Wittgenstein, “eso no existe”. No se puede ir más allá quedándose en el mismo lugar. Hay una diferencia entre ideales morales que pueden ser estimulantes, e ideales en el conocimiento, que suelen tener efectos no tan estimulantes como se quisiera. Los resultados distintos o nuevos no se obtienen haciendo invariablemente lo mismo. Es por ello sustancial plantear la dimensión pedagógica como una dimensión investigadora, en el sentido de innovar diferentes modos de articulación discursiva. No sólo aprender un vocabulario nuevo, sino construir en relación con el lenguaje y la sociedad, donde se aprehenden las formas de vida de los juegos de lenguaje. Si lo anterior nos logra interesar tanto como para olvidarlo y actuar, es posible que podamos suscribir, junto a Wittgenstein, un enérgico y simple *dictum*: “quien encuentra el indicador del camino no busca ya más instrucciones, camina” (Wittgenstein, 1992: 54).

Referencias

- Saussure, Ferdinand de (1987), *Curso de lingüística general*, Madrid, Alianza.
- Wittgenstein, Ludwig (1997), *Observaciones filosóficas*, México, UNAM.
- _____ (1992), *Gramática filosófica*, México, UNAM.
- _____ (1988), *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica-UNAM.

EL CUIDADO DE SÍ DESDE FOUCAULT: FUNDAMENTOS DE UNA FORMACIÓN HUMANA

Evelyn Hernández Calderón¹

Entre la filosofía y la educación existen sin duda distintos vínculos y desarticulaciones. Uno de estos vínculos que implica a la vez encuentros y desencuentros es la formación humana, la cual actualmente enfrenta constantes crisis: unas veces derivadas justo por una desarticulación de filosofía y educación bajo el principio de una lógica neoliberal que promueve el desarrollo y progreso en el sentido técnico y económico, considerando a la educación detonadora de tal desarrollo y progreso, ligada a cuestiones productivas y eficientistas; otras veces derivadas del cuestionamiento constante, bajo un principio dialógico que implica encuentros y desencuentros entre distintas lógicas, que implica el cuidado de sí, que ve en tal vínculo las posibilidades de la educación como elemento primordial para el desarrollo de lo humano ligado a lo ético-estético-político. El planteamiento de estos dos modos de pensar en las crisis de la formación humana son desde luego distintos modos de concebir la educación que tienen que ver con cierta axiología, teleología y ontología, lo que se propone aquí es pensarla desde uno de sus vínculos con la filosofía, desde la formación humana a partir del cuidado de sí.

¹ Estudiante de maestría del posgrado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México.

El cuidado de sí

Es sabido que Michel Foucault no le dedica a la educación un trabajo en particular, sin embargo, en distintos momentos hace referencia a ello y a lo pedagógico, ya sea como relaciones de poder —que no de dominio—, relaciones entre las que se puede pensar en las pedagógicas, que como toda relación de poder no son relaciones fijas y determinadas, sino que hay posibilidades de que cambien, de que se muevan, donde el poder puede ejercerlo uno u otro componente de la relación, también hace planteamientos interesantes respecto de la disciplina donde se dan prácticas coercitivas, pero sobre todo, y lo que aquí nos ocupa, son sus planteamientos respecto de las prácticas y técnicas para el cuidado de sí que plantea en la última etapa de su obra, pues tales prácticas desempeñan un papel importante aunque dotadas de distintos sentidos desde la antigüedad hasta la actualidad, sobre lo cual se irá precisando.

El origen del cuidado de sí no es creación de Foucault, se remonta, como he mencionado, a la Antigüedad, a partir de una sentencia lacedemonia y con un sentido distinto del que se le dotara más tarde y sobre el cual Foucault basa sus planteamientos al respecto, sin embargo, vale dar cuenta de su sentido inicial para evitar confusiones. En Lacedemonia, en la antigua Grecia, originariamente el cuidado de sí hacía referencia a un privilegio social y económico propio de cierto grupo de espartanos aristócratas que podían ocuparse de sí en un sentido pasivo e incluso ocioso o para entrenarse en el aspecto físico como guerreros, para uno u otro fin delegaban el trabajo y cuidado de sus tierras a alguien más, de ahí que pudieran ocuparse de sí en tanto alguien se ocupaba de trabajar por y para ellos (Foucault, 2009).

El sentido que Foucault retoma respecto del cuidado de sí, es el que surge de lo que él llama el “momento socrático platónico” (Foucault, 2009: 45), donde el cuidado de sí es entendido desde una reflexión filosófica, lo cual no implica que atañe sólo a los filósofos ni que sea el privilegio de unos cuantos, es más bien una incitación a no dejar en manos, voluntad e intereses de otros, lo que uno debe cuidar. Cuidar de sí no es un ejercicio egoísta ni aislado que busque el repliegue en sí sin contemplar a los otros, todo lo contrario, es un hacer con solidaridad y en comunión con los otros, es

mirar a los otros y reconocer a partir de ellos lo que somos, lo que nos vincula y lo que nos hace distintos.

Si bien es la figura de Sócrates a la que se le da mayor peso respecto del cuidado de sí como reflexión filosófica, cabe destacar que no era el único que se ocupaba de tal incitación, también lo hacían figuras como Epicuro, entre otros (Foucault, 2009). Sin embargo, es Sócrates quien dedica su vida a incitar a los otros a que cuiden de sí, a interpelarlos, pues lo primero que hay que saber es que se es ignorante, que los seres humanos requieren de trabajo sobre sí para convertirse en lo que pueden ser, requieren formarse a lo largo de la vida pues nacen con una forma que no es determinada y, por tanto, requieren del cuidado de sí, ese cuidado de sí no es el cuidado del médico, que tal como ellos son quienes se ocupan del cuerpo, debe haber quienes se ocupen del cuidado de ese sí que no es corpóreo, y eso es justo lo que hace Sócrates.

Sócrates dice que, con respecto a sus conciudadanos, desempeña el papel de quien despierta. La inquietud de sí, por tanto, va a considerarse como el momento del primer despertar. Se sitúa exactamente en el momento en que se abren los ojos, salimos del sueño y tenemos acceso a la primerísima luz... la célebre comparación entre Sócrates y el tábano, ese insecto que persigue a los animales, los pica y los hace correr y agitarse. La inquietud de sí mismo es una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente a lo largo de la vida (Foucault, 2009: 23-24).

Ese principio de agitación es una agitación que nos descompone, que nos desestructura, ese principio de movimiento es un movimiento de lo que se es hacia las posibilidades de lo por-venir. El cuidado de sí requiere a alguien que nos incite, pero no puede delegarse a nadie más, uno ha de ser partícipe en ello. Ahora bien, de lo que hay que cuidar es del espíritu, de lo que conforma lo humano, de no asumirse como un ser cerrado, finalizado y determinado, de pensar y existir de formas distintas, no como algo momentáneo y mucho menos inmediato, sino en la existencia. En este sentido es que se retoma aquí el cuidado de sí desde Foucault, como un fundamento filosófico de la relación entre sujeto y verdad, como posible fundamento para la formación humana. A partir de ello, entonces, ha de

presentarse el cuidado de sí, partiendo del momento en que es entendido en un sentido filosófico, que ya se ha dicho, no es privativo de los filósofos, pero tampoco es para todos, sino para aquellos que hagan un trabajo constante consigo mismos.

El principio de cuidado de sí (*epimeleia heautou*) se encuentra ligado a uno de los principios delficos, que es el conocimiento de sí (*gnothi seauton*) no como cuidado y conocimiento del cuerpo, no como ejercicio de introspección, tampoco como ejercicio contemplativo para conocer lo que se es y cuidar de ello con el fin de mantenerlo, sino entendiendo el cuidado de sí como un ejercicio que se refleja en la existencia misma, un hacer y pensar que dan la vida cuando acercan a la muerte, en el sentido de que hay que destruir lo que se es, irrumpir en la existencia para poder vivir y existir de otra manera, la relación que se establece entre cuidado de sí y conocimiento de sí es la de sujeto-verdad que requiere creación en comunidad, no es un conocimiento a solas, no es un conocimiento de sí que se logre por sí mismo, en lo privado, donde uno mismo explore lo que hay en sí como individuo, sino un conocimiento respecto de lo que el sujeto no es, pero en tanto sujeto puede llegar a ser en y por lo común, por el cuidado de sí. Foucault es cuidadoso en este punto al no caer en determinismos ni sociales ni individuales, y mucho menos estructurales, de modo que el cuidado de sí comprende un equilibrio, un justo medio entre todo ello.

El cuidado de sí no es un cuidado sobre ninguna esencia ni el develamiento de algo que ya está ahí esperando a ser descubierto, la relación con el conocimiento de sí no es con el conocimiento de algo que ha de descubrirse en tal sentido, sino de algo que puede develarse en tanto que existe la posibilidad de crearlo, el cuidado de sí apela a la creación y no al descubrimiento de algo que ya es.

De modo que la relación que se ha mencionado del cuidado de sí con el conocimiento de sí que es uno de los principios delficos, va en este sentido y, sin embargo, se ha privilegiado a conocimiento de sí, interpretándolo como algo que ya está y que hay que descubrir en cada uno de forma individual, pero el cuidado de sí y su relación con el conocimiento de sí, no refieren a esto, no se dirigen a descubrir en lo individual algo que otorgue estatus o privilegios sobre los otros. Lo anterior puede verse claramente en el sentido de los principios delficos, de los cuales vale decir: no eran principios para unos cuantos, no eran principios dirigidos sólo a

ciertos grupos, sino a la humanidad, de ahí que se inscribieran justo en la ciudad de Delfos.

Para los griegos, Delfos representaba el centro del universo, el lugar donde iniciaba la creación del universo, de modo que hay que reflexionar acerca del sentido de tales principios (Foucault, 2009), inscritos como algo a considerar por quienes consultaban al oráculo, pero también por todo aquel que de algún modo quería establecer una relación con el saber, estos principios son: *meden agan*, que significa nada en exceso, como un principio de cautela que no hace referencia a una restricción o represión respecto de lo que se desea saber, sino a preguntar y cuestionar al saber, al mundo y a uno mismo con sentido, esto es, preguntar pensando en que las respuestas puedan tener sentido para quien las hace, puedan ser valoradas y útiles en tanto que se las pueda interpretar; otro principio es el de *eggue*, que va ligado al primero en el sentido de las cauciones, considerando que hay que tener cautela al momento de establecer la relación de sujeto-verdad, ya que la verdad no llega sólo por invocarla, hay que hacer un trabajo que inicia con la interpelación y transformación de uno; por último, el principio de *gnothi seauton*, que es al que se le liga directamente al cuidado de sí, aunque como puede apreciarse, ninguno de estos principios delficos se encuentra desarticulado de los otros; el *conócete a ti mismo* hace alusión a la interpelación que uno hace a los otros y a sí mismo, a preguntarse respecto de aquello que se necesita saber, así como ocuparse de sí, de su alma, lo cual sólo es posible cuando uno cuida de sí como un compromiso con uno mismo y con los otros.

Los principios delficos tienen como centro de reflexión lo humano, recordar e incitar a la humanidad a adoptar una postura ante la vida, de modo que para que no sean principios que se quedan en simples recomendaciones para la práctica, uno ha de cuidar de sí no sólo en ciertos momentos, sino como una forma de estar en el mundo no determinada sino en creación, conocer y dirigir la mirada a lo humano que no es sólo razón ni sólo cuerpo, sino también deseos, pasiones, voluntad; mirada de cuidado en tanto cuidar de las posibilidades de crear algo distinto, no de una mirada que vigila para mantener las cosas tal y como están. De lo que se cuida es de no ser determinado, es un posicionamiento ante la vida y para ello, la primera posición que se ha de asumir es la de ser humano.

A partir del cuidado de sí, ha surgido un gran número de acepciones, unas afines al sentido en el que ya se ha mencionado, otras medianamente cercanas e incluso algunas contrarias.

El principio de la inquietud de sí ha adquirido un alcance bastante general: el precepto de que hay que ocuparse de uno mismo es en todo caso un imperativo que circula entre buen número de doctrinas diferentes; ha tomado también la forma de una actitud, de una manera de comportarse, ha impregnado las formas de vivir; se ha desarrollado en procedimientos, en prácticas y en recetas que se meditan, se desarrollan, se perfeccionan y se enseñan; ha constituido así una práctica social, dando lugar a relaciones interindividuales, a intercambios y a comunicaciones y a veces incluso a instituciones; ha dado lugar finalmente a cierto modo de conocimiento y a la elaboración de un saber (Foucault, 1987: 43).

El conocimiento, así como las prácticas e instituciones que se crean, van de la mano del sentido que se le otorga a tal principio, el que se ha desarrollado aquí hasta ahora tuvo una temprana aparición filosófica a partir del siglo V a. C. y llegó con adaptaciones al cristianismo, pasando por distintos momentos y modificaciones ha llegado hasta nuestros días con una distancia muy grande respecto de aquel sentido filosófico, viendo en el cuidado de sí un culto a lo físico, a la salud o capacitación para algo.

Sin embargo, aun cuando bajo distintas nociones se promuevan sentidos distintos e incluso algunos contrarios, hay ciertos puntos que podemos encontrar en el cuidado de sí para mostrar las similitudes o las diferencias, estos puntos son: la conversión en algo distinto a lo que se es, el examen de sí mismo, el compromiso para con los otros, la relación sujeto-verdad, la adquisición de conocimientos, formación a lo largo de la vida, la templanza, entre otros. A continuación mostraré algunos de estos momentos, así como ciertas peculiaridades de un modo un tanto arbitrario y escueto, sólo para ejemplificar lo antes dicho y crearnos un panorama general de tales cambios, pues hacer un análisis de cada uno de ellos requeriría un trabajo bastante extenso.

Iniciaremos con el cristianismo, que es un momento fundamental no sólo por las modificaciones en cuanto a interpretar y practicar el cuidado de sí, sino también por la permanencia de la influencia de tales interpretaciones y prácticas. Para el cristianismo, el cuidado de sí toma la forma y

el sentido de una ascética cristiana en la que la conversión en algo distinto consiste en una renuncia de sí, una renuncia a las pasiones y los deseos, esto es, a buena parte de lo que conforma lo humano, para lograr un acercamiento a un ideal que no es el de transformarse para convertirse en algo distinto a lo que se es de acuerdo con sus posibilidades humanas, sino para purificarse y acercarse a Dios.

[...] En esta conversión cristiana... el yo que se convierte es un yo que ha renunciado a sí mismo. Renunciar a sí mismo, morir para sí mismo, renacer en otro yo y con una nueva forma, que en cierto modo no tiene nada que ver, ni en su ser, ni en su modo de ser, ni en sus hábitos, ni en su *éthos*, con el que lo precedió, constituye uno de los elementos fundamentales de la conversión cristiana (Foucault, 2009: 210).

Foucault nos muestra que la conversión cristiana y la conversión por el cuidado de sí en la época helenística son muy distintas, pues si bien en las dos hay transformación, en la primera es a costa de la renuncia y la ruptura del yo, mientras que en la segunda es por el gobierno, esto es, por la autonomía que le permite una ruptura con lo que rodea al yo a modo de creación y no de aniquilamiento. En el cuidado de sí que plantea Foucault, más que una renuncia o mejor dicho contrario a una renuncia, hay ejercicios y prácticas que llevan al cuidado de sí, de ese yo que necesita ser creado como algo distinto y no como algo a aniquilarse. Otro de los puntos en los que el sentido cambia es en el examen de sí, para los cristianos, es la confesión y arrepentimiento de los pecados, esto es, arrepentimiento respecto de lo que se hace y/o piensa por medio de la expiación, lo que lleva a pensar en la templanza más que como un equilibrio y gobierno de las pasiones, como una restricción y normalización de ellas, hay quien dicta las reglas y quienes las obedecen sin cuestionarlas, de modo que la relación sujeto-verdad es una relación pasiva en la que uno recibe la verdad por la evangelización, donde la verdad es eterna. En términos generales, el cristianismo continúa hasta el momento manteniendo los mismos principios y sentidos respecto de los temas aquí tocados a pesar de que han tenido que convivir con distintos pensamientos e instituciones de acuerdo con los distintos periodos, sigue presente su influencia en buena parte del pensamiento en cuanto a ver en deseos y pasiones algo que hay que restringir y dominar.

Así llegamos al Renacimiento, que implica justo un renacer de ciertos elementos de la cultura antigua, sobre todo del mundo helenístico, no es casual que la cuna de dicho movimiento sea Italia. El conocimiento empezó a recuperar su autonomía, la cual se encontraba en tutela de la religión, sin embargo, es importante destacar que el Renacimiento es un periodo en el que aún se encuentran presentes muchos rasgos de la Edad Media y, por ende, del cristianismo; se da paso al humanismo, aunque hay que resaltar que era un humanismo individualista, y en lo que toca a la formación humana, el alma sigue siendo importante, pero retomando un sentido filosófico y menos religioso, se pone énfasis en que el hombre salga de su animalidad para llegar a la *humanitas* (trascender esa animalidad).

El ideal ahora es la autoformación. Este humanismo significa una confianza en las virtualidades de cada ser humano, y no sólo en la especie humana. Este ideal de autonomía favorece la formación de individualidades, por eso vemos en los artistas del Renacimiento el desarrollo de personalidades acabadas, logro de su propio desarrollo y esfuerzo de toda su vida..., no es sólo el arte el que cobra autonomía, son también los artistas los que se desarrollan según su libre iniciativa (Rojas, 2010: 89).

La formación en el Renacimiento requiere de voluntad y deseo de formación, así como que ésta se dé en una relación con amor entre maestro y el educando, la importancia del arte es equiparable a la ciencia, de hecho van de la mano como parte de una formación integral en la que lo que se alcanza puede ser no sólo en un aspecto o área, no como especialista en un solo ámbito, no obstante y a pesar de las similitudes que puedan existir entre el humanismo y el cuidado de sí en el sentido filosófico; para los renacentistas la formación individual es el fin, la meta a la cual ha de consagrarse el hombre, en cambio, para el cuidado de sí, la formación sólo es un medio para crear modos distintos de ser y existir. Durante el Renacimiento se establece una relación importante entre hombre y naturaleza que se refleja en el arte y en la ciencia considerando arte y ciencia de la mano, pero es en la Ilustración cuando las ciencias de la naturaleza cobran relevancia y fuerza como un paradigma de conocimiento del mundo externo.

Llegamos a la Ilustración y con ello a una nueva relación de sujeto-verdad que ya no se enfoca en las posibilidades de cada persona, ya no es

una diversificación en el sentido de una formación integral, sino un proceso mediante el cual si bien se pueden adquirir conocimientos respecto de distintos ámbitos, el objetivo ya no es una adquisición de conocimientos de forma privada y particular de acuerdo con los intereses y potencialidades de cada individuo, sino que mediante *La Enciclopedia* se promueve la homogeneización de saberes que respondan a un mundo que se industrializa e inicia la pretensión de una producción en serie incluso de cierto conocimiento (sobre todo el técnico).

En la Ilustración hay también el interés por cierta conversión del hombre, pero va enfocada a hacerlo un ser primordialmente racional, la renuncia a los deseos y pasiones ya no es por un acto de purificación como en el cristianismo, ni mucho menos como restricción por temor al castigo, sino una renuncia a ellos por considerar que la razón debe imponerse a ellos, que lo racional ha de dominar lo pasional. En lo que respecta al gobierno de sí, éste aparece durante la Ilustración con una de las figuras más emblemáticas de este periodo, con Rousseau, y claro está, aparece con sus peculiaridades, refiriendo éste al gobierno de la razón sobre las pasiones (Rojas, 2010: 130), admite entonces que las pasiones son algo humano, pero ve en ellas el mal, algo negativo, el predominio de la razón sobre todo llega a convertirse en una venda que no permite valorar lo otro y poner cada cosa en su justo medio.

La razón tiene sus límites, según ha señalado el fundador del deconstruccionismo. Pero de ahí a pretender que todo uso de la razón esté vedado hay un abismo. Ser consciente de los límites de la razón no es eliminarla. Como bien recuerda el propio Derrida, para criticar la razón, hace falta la razón...

...Algo parecido se puede comprobar también en Foucault, quien reforzó su idea de la necesaria ilustración. La razón se transforma, no es siempre la misma, y pretender eliminarla sin más es un sinsentido (Rojas, 2010: 133).

Mucho se critica la exaltación que la Ilustración hace de la razón a costa de minimizar otros aspectos, sin embargo, desdeñarla sería igual o más criticable aún; el cuidado de sí contempla la razón como un elemento igual de importante que los otros (deseos, pasiones, por ejemplo) de lo que conforma lo humano y sin duda se apela a la transformación y creación de sentido no sólo en lo que respecta a la razón, sino a todos los aspectos, por

lo que la propuesta en un momento dado no sería la de eliminarla, sino dotarla de un nuevo sentido, y claro está, contemplarla al lado de otros elementos no presentándola como lo único que guía el actuar, pensar, hacer y sentir humanos.

Otro elemento a destacar en cuanto a la formación es que se promueve la educación universal, gratuita y laica, lo cual la desliga casi por completo de la religión y la hace accesible a un mayor número de personas, sin embargo, con el paso del tiempo la pone al servicio de un nuevo tutor: el mercado, llegamos entonces al momento actual. Un momento que hace falta cuestionar, un momento que paradójicamente se nos presenta como si siempre hubiese sido tal cual es, como si las cosas ya estuvieran determinadas, y lo peor, como si no tuviese mucho sentido cuestionarlas.

Foucault nos invita justamente a preguntarnos por lo que nos pasa en el momento en el que nos encontramos, por quiénes somos ahora, para lo cual habría que volver también la mirada a lo que se fue en el pasado, y es así como llegamos a la actualidad con plena conciencia de que las cosas no han sido tal cual son siempre, de que los sentidos cambian, de que siempre hay posibilidad de creación. Podemos decir que en la actualidad lo que rige hegemónicamente la vida no es un modelo cultural, sino uno económico-productivo, el neoliberal, que es el que ahora rige incluso lo cultural, lo social, entre otros aspectos. Este modelo ha permeado todas las esferas de la vida, y la educación es una de ellas. La formación es una formación para toda la vida pero a modo de capacitación continua, con el propósito de que tanto los conocimientos como las personas no se vuelvan obsoletas para el mercado, pues los cambios son constantes, pero no como creación de sentido, sino como incremento de indiferencia y falta de dotar de valor a algo o a alguien que no sea pasajero, lo que se busca entonces no es crear, sino innovar, presentar novedades pasajeras y dejando de lado procesos se busca la inmediatez, el producto a reemplazar sin siquiera asimilar ni mucho menos cuestionar tales innovaciones, un claro reflejo de eso es la afectación y deterioro del medio ambiente por un “desarrollo” no sustentable.

Se promueve en los distintos ámbitos de la vida, incluyendo el educativo, una cultura eficientista de calidad y excelencia bajo lo que por tales entienda quien evalúa (lo cual, claro está, se encuentra dirigido bajo la misma lógica neoliberal que lo demás), bajo una lógica de mercado, en la

que lo importante son los productos y no tanto los procesos, éstos son considerados sólo a modo de gestión y producción.

Las relaciones con los otros también tienen sus particularidades, son impersonales e incluso virtuales (una producción de algo que parece real) y la comunión se logra siendo un engranaje en la cadena de producción, la participación y la ciudadanía es la de ser consumidor, de modo que en la medida en que uno puede consumir, puede participar de ella. Esto dista mucho, sin duda, de una participación política y más aún de una idea de autonomía, pues el tipo de relaciones productivas bajo esta lógica hace más hincapié a la competencia que a la solidaridad y desde luego al individualismo sobre lo común. En este mismo tenor, el cuidado de sí contempla una postura ético-política que desde luego implica a los otros y donde la autonomía no tiene que ver con la falta de gobierno y el compromiso con los otros, sino todo lo contrario.

Lo esencial de la actitud que hay que tener respecto de la actividad política debe referirse al principio general de que lo que uno es, no lo es por el rango que ocupa, el cargo que ejerce, el lugar donde se encuentra —por encima o por debajo de los demás. Lo que uno es, y de lo que es preciso ocuparse como de un fin último, es un principio que es singular en su manifestación en cada uno, pero universal por la forma que reviste en todos y colectivo también por el lazo de comunidad que establece en los individuos (Foucault, 1987: 91).

Así pues, quien cuida de sí no lo hace para ponerse por encima de los demás ni para dominar a los otros o como algo que le otorgue alguna clase de privilegio estatutario, sino para acceder a cierto modo de ser y estar con uno mismo, con los otros y en el mundo. La actividad política no es la función que se desempeña en tanto que no tiene que ver con cargos ni afiliaciones o con jerarquías de ninguna especie, la actividad política es un ejercicio comprometido con la comunidad a la que se pertenece, es establecer vínculos y posicionarse no por un cargo, sino por la capacidad de elección que no queda limitada a la posibilidad de elegir, sino también a hacerlo de forma reflexiva, a cuestionar esas posibilidades y poder crear opciones distintas de las que hay.

Esa posibilidad de creación es lo que nos hace existir de distintos modos, lo hasta aquí presentado es muestra clara de que, por un lado, la creación de sentido no se agota, y por otro lado, que siempre se cuenta con algo que sirve de cimiento a la creación, aun cuando eso que hay sea contrario o distante de lo que está por-venir. Los sentidos que se otorgan y lo que se crea desde luego tiene que ver con distintos juegos de verdad, aun cuando nombremos algo con la misma palabra, no necesariamente quiere decir que hablemos de lo mismo, hay que contextualizar y ubicar desde dónde es que enunciamos, desde dónde pensamos y significamos, esto desde luego tiene que ver con lógicas, con juegos de verdad, y estos juegos son algo que hay que cuestionar, pero para cuestionar algo el hombre ha de empezar por sí mismo, de tal modo que el cuidado de sí entabla una relación con el conocimiento y con la verdad; por un lado, uno tiene que conocer y conocerse para cuidar de sí y el principio para hacerlo es la interpelación, pero en lo que respecta a la verdad, tiene que ver con asumir una postura ética-política.

La relación entre ética, estética y política

La política no ha de ser aquí pensada únicamente como el gobierno de los Estados ni ver limitadas las prácticas ciudadanas a la posibilidad de sufragio, a la elección de gobernantes, sino que implica abrirse a las múltiples posibilidades de elección que se crean y se hacen conscientes una vez que uno ha logrado el gobierno de sí con los otros. La política así entendida tiene que ver con un hacer y decir sociales que a la vez guardan relación con manifestar eso que uno es, eso que uno es tiene que ver con la identidad y no queda limitado a lo estatutario.

[...] La labor política —ya se trate del emperador o de un hombre que ejerce una responsabilidad cualquiera— muestra bien la manera en que esas formas de actividad se desembarazan del estatuto para aparecer como una función que llenar; pero, y no es lo menos importante, esa función no es definida a partir de leyes propias de un arte de gobernar a los otros, como si se tratase de una “profesión” que implicase sus competencias y sus técnicas propias. Ha de ejercerse a partir de la “recesión en sí mismo del individuo”,

es decir de la relación que establece consigo mismo en el trabajo ético de sí mismo sobre sí mismo (Foucault, 1987: 89).

Ese trabajo ético de sí mismo no es un trabajo respecto de lo bueno y malo, pero sí del trabajo del enfrentamiento de distintas voluntades, de ahí que cobre relevancia lo ético-político, la configuración de identidades y ciudadanías, para lo cual es necesaria cierta formación que en la actualidad ha sido un adoctrinamiento para hacer de los-ciudadanos individuos consumidores, pero que desde la perspectiva del cuidado de sí sería la formación de sujetos ciudadanos con capacidad de elección y creación de sentidos de voluntades comunes. La configuración de identidades y ciudadanías son sumamente relevantes como formas de reconocimiento de un “otros” y un “nosotros”, sin embargo, cuando esas ciudadanías son difusas como la de “ciudadanos del mundo” —que lo cierto es que integran o, mejor dicho, administran a ciudadanos consumidores, donde las diferencias están en razón de lo que se pueda gastar, de lo que se pueda consumir y las identidades se basan en identificaciones, en credenciales que identifiquen lo que se es, por nacionalidades, profesiones, y cualquier adscripción que se detente— ese sentido del “otros” y de un “nosotros” se vuelve endeble y cambia constantemente a voluntad, pero no propia, sino ajena, de modo que no hay autonomía, sino heteronomía.

La autonomía no es la ausencia de normas y de regulaciones, de hecho, la misma etimología de la palabra une las normas con el ser uno mismo el que se las dé, uniendo la libertad de uno con el compromiso con los otros. Es importante entender que si bien hay algo de lo político que es normalizado por la ley, lo que hace que eso normalizado exista es justo la posibilidad de hacer lo contrario, de romper, de transgredir la ley de modo que lo que realmente lo sostiene es el enfrentamiento de distintas voluntades, es lo ético. Esta ética que va ligada a lo político también se liga a lo estético, en tanto que lo que se elige no se limita a ciertas cuestiones, sino que comprende la configuración de la existencia misma.

Lo ético, entonces, es un modo de vincularse con los otros y con el mundo, en esos vínculos con los otros se da el reconocimiento de lo que se es y de lo que no, esto es, de semejanzas y de diferencias, ese vincularse no es entonces sólo en la armonía, sino sobre todo surge del caos, hay tensiones en esos vínculos, así como encuentros y desencuentros, para que se dé

la identificación también se ha de dar la extrañeza y entonces hay una creación ético-estética de la identidad que se crea en tanto que no es esencia, a esta creación ético-estética se le liga lo político en cuanto a la elección y responsabilidad de crearla dándole cierta forma y no otra, asumiéndose en lo que ésta le significa y representa.

Esa significación y representación implican una creación de sentido en la que aparecen una vez más la ética y la estética de la mano, hay juicios de lo valorable y lo no valorable con base en lo social, lo común, en esos vínculos que se crean con el otro hay algo que se afirma y algo que se niega de acuerdo con esos juicios, algo que se asume como propio y algo que se asume como extraño, lo cual nos coloca, nos hace asumir una posición, hay entonces una lógica reflexiva, hay entendimiento y significación, así como sensibilidad y, por tanto, creación de sentido. Esto nos da libertad, pero también nos marca límites. En el darse forma confluyen entonces esa capacidad de darse la forma por la creación, pero también el darse límites en tanto creación común.

[...] La ética como arte de vivir, así como la forma individual de la existencia. Trata, pues, de un modo de subjetivación y, ciertamente, del modo que ha de seguir una normatividad que el individuo se impone a sí mismo. El individuo realiza, a la luz de su particularidad, no generalizable, esta elección. De ahí que esta elección implique un acto de libertad, mas no de arbitrariedad: ...desde el trasfondo de experiencias históricas..., en la confrontación con los problemas actuales y, particularmente, con el problema de lo intolerable; en la actitud crítica frente a todo tipo de normalización; en la discusión con relaciones de poder concretas (Schmid, 2002: 351).

Esa normatividad que el individuo se impone a sí mismo es, más que normatividad, una estilización de la existencia, pero que no se da a capricho, sino que en tanto que las personas somos sujetos abiertos, esa estilización se da de acuerdo con lo histórico-social, de acuerdo con lo valorable y con la posición que se asume y que a la vez implica una posición en las relaciones de poder concretas. Ahora bien, no es que la norma no exista o quede olvidada, pero son normas que son reflexionadas y cuestionadas, no son algo fijo, sino cambiante en tanto que siempre hay la posibilidad de transformarlas o crear nuevas de acuerdo con el contexto; por lo mismo, no son universales, o al menos no en su totalidad, siempre queda algo para lo particular.

La libertad y la autonomía, entonces, no han de ser pensadas como posibles en tanto desaparición de la norma, sino en una relación dialéctica con ella en tanto que por la norma se establece el tipo de participación que se ha de ejercer dentro de una comunidad, pero es la comunidad quien con autonomía y libertad ha de elegir y crear las normas para gobernarse, pero esas normas no quedan fijas y cerradas, sino en movimiento y abiertas a ser modificadas de acuerdo con lo valorable para tal comunidad.

Con lo valorable aparece una vez más la ética que se presenta aquí como algo diferenciado y distinto de la moral, pues la ética no se concentra en lo bueno y lo malo, sino en la elección de forma de vida, en volver la mirada hacia sí y hacer del *ethos* el punto donde convergen las virtudes, las elecciones y los deberes, esto es, la ética como lo que nos marca límites, pero también como la que permite mover y crear esos límites, y elegir la constitución de sí partiendo de lo ético. No se niegan las estructuras, las normas, las instituciones, tampoco se trata de descalificarlas o de pretender prescindir de ellas, sino de cuestionarlas y a partir de las existentes crear nuevas, así como de asumir el compromiso de convertirlas y constituir las como algo distinto, del mismo modo ha de hacerse ese trabajo consigo mismo, convertirse y constituirse en algo distinto por sí mismo y no delegar ese trabajo en alguien más. La autonomía no se logra entonces por la falta de gobierno, sino justo por el gobierno de sí que se da en un contexto histórico social y, por tanto, no se trata de un gobierno autócrata, sino de un gobierno con los otros donde existen condicionantes, éstas no determinan del todo al ser humano, pero sí lo “contienen” hasta cierto punto, así como también brindan ciertas posibilidades incluso de “desbordarse” y tomar nuevas formas, de igual modo, brindan la posibilidad de vínculos, entendimiento y enfrentamiento con los otros.

La intención de la autonomía no va encaminada, por tanto, a eliminar las relaciones de poder y las tensiones y enfrentamientos que de ellas surgen, sino colocarlas justo como eso, como relaciones de poder y no de dominio, relaciones que sean modificables.

Las relaciones han de ser modificables no sólo por los que ejercen el poder, sino también por las formas de éste y los saberes que en ello se involucran, aquí aparece lo estético que no hace referencia aquí a lo bonito y lo feo, a estilos de vida en cuanto a bonitos y feos, sino a estilos que implican técnicas, que refieren a un hacer y a cierta relación con la creación de

distintos saberes. Lo estético está en apreciar lo relevante para cada uno y para cada situación, es mesura en la existencia que lleva al gobierno de sí y no a la normalización de la vida, aquí aparece la forma que uno se da convirtiendo su existencia en una obra de arte y no en un seguimiento de leyes y normas, no es una regulación, sino una estilización de la existencia.

La estética en el cuidado de sí hace énfasis en que no es sólo volver la mirada sobre uno, sino poner atención en el tipo de mirada que no es la misma siempre, sino que también se modifica de acuerdo con los saberes y conforme al contexto histórico-social, así podemos ver cómo actualmente esa atención, ese cuidado cobra distintas significaciones a las que se manejaban en la Antigüedad en el mundo helenístico.

[...] Cuando vemos hoy la significación o, mejor dicho, la falta casi total de significación que se da en expresiones que, sin embargo son muy familiares y no dejan de recorrer nuestro discurso, como: volver a sí, liberarse, ser uno mismo, ser auténtico, etcétera, cuando se ve la ausencia de significación y pensamiento que hay en cada una de esas expresiones empleadas en nuestros días, creo que no hay que enorgullecerse demasiado de los esfuerzos que hoy se hacen por reconstruir una ética del yo (Foucault, 2009: 246).

Así pues, aquí no se trata de traer a la actualidad un principio como el cuidado de sí para que sea un término adaptable a cualquier cosa y del modo que mejor acomode de acuerdo con los intereses a los que responda y con una vaguedad que lo haga adaptable como una moda, sino traer el cuidado de sí fundamentado desde una tradición filosófica y que hace referencia a algo que el hombre ha de prestar cuidado bajo distintos contextos, bajo distintas posibilidades: a su formación como humano.

En la formación humana lo ético está presente entonces desde el cuidado de sí como una práctica reflexiva que de la mano con lo político, lo estético, lo histórico social permiten la creación de nuevas posibilidades de ser, de estar y de creación de mundos. Lo ético, político y estético en este sentido conjugan el cuidado de sí como la posibilidad de elegir cierta forma de vida, de tal suerte que el cuidado de sí es un principio general y no ley en tanto esa posibilidad de elección, pero es particular en cuanto a que la forma de vida que se elige es una distinta a las otras. Ahora bien, el cuidado de sí no lo experimentan todos, no se da por el sólo deseo de

cuidar de sí, para cuidar de sí debe haber un trabajo, una serie de prácticas que posibiliten llegar a ese trabajo, a esa formación de lo humano.

Formación de lo humano desde el cuidado de sí

Ya se ha dicho que el cuidado de sí implica un trabajo y con ello una serie de prácticas y ejercicios que posibiliten la relación sujeto-saber, de modo que a lo que apela primordialmente el cuidado de sí, no es a la adquisición de ciertos conocimientos, sino más aún, a la creación de ellos no en un sentido de producción, sino como una formación que no es sólo académica sino primordialmente humana, una formación con la cual no se pretende el dominio del conocimiento sino el gobierno de sí, es la conversión de la existencia. A partir de que se asume que en las personas hay ignorancia y que los humanos requieren del otro que les permite en primera instancia reconocer esa ignorancia y en segundo lugar, la posibilidad de realizar un trabajo consigo mismo que lo lleve a convertirse en algo distinto a lo que es, por lo que la relación con el conocimiento no es de especialización en determinados saberes ni el otro extremo de saber de todo, aún menos en sociedades como las actuales donde la información es tan vasta y la producción de nuevos conocimientos tan estrepitosa que no permite asimilarla, de modo que no se busca erradicar la ignorancia instruyendo, sino dar cuenta de esa ignorancia y, por tanto, de la necesidad de formarse para constituirse como sujeto y poder dar pie a una formación de lo humano.

La formación implica trabajo y acción sobre uno mismo y al mismo tiempo que uno da cuenta de lo que es, también lo da de lo que no es y esto sucede por lo político, es decir, por el hacer común, uno se crea con el otro, lo cual implica una articulación entre lo público y lo privado, el sujeto necesita de las experiencias con los otros, de la sociabilización para poder conocerse a sí mismo y formarse, requiere un nosotros y un otros, asimismo requiere interrogar a los otros, confrontarlos y que éstos lo interpeleen, y formarse así con los otros. Está interpelación, ese cuestionar permanentemente no sólo a los hombres, sino también a las instituciones, a los sistemas; reflexionar sobre sus sentidos, permite el cambio, pues pensar de este modo implica irrumpir en las condiciones existentes.

La formación de sujetos autónomos mantiene entonces latente la posibilidad de cambiar y transformar las concepciones e ideales hegemónicos de mundo y de hombre, en tanto que el pensamiento no está sobreterminado y todo puede ser interrogado. Sin embargo, aquí debe tenerse cuidado, pues se trata de creación de sentido y no de abaratar el sentido o despojar de éste a todo lo que nos rodea cambiando de parecer y de modos de vida sin cuestionar, sin reflexionar, convirtiéndose en seres adaptables, pero a modo de autómatas. La posibilidad del cambio y de las transformaciones ha de estar en la creación colectiva y en los procesos de ruptura, así como creación y recreación de las normas y, por tanto, de la postura ético-política, ha de estar entonces en un trabajo que ha de hacerse en un cuidado de sí y no en una renuncia que lleve a aceptar cualquier cosa, que lleve a la heteronomía y a la indiferencia.

No se requiere entonces de un adoctrinador para formarse, se requiere del otro generalizado, pero también del otro particular, sobre todo de uno: del maestro, éste hace las veces de mediador entre el individuo y su formación como sujeto, en su constitución como humano. El maestro ha de proporcionar entonces un ejemplo a los sujetos de aquello que les permita formarse como sujetos autónomos y no autómatas heterónomos, esto es, les ha de mostrar con el ejercicio mismo y con las prácticas y tecnologías del yo, un ejemplo de existencia distinta, de la posibilidad de ser crítico y creativo, que les haga tener un sentido de pertenencia y compromiso social, como una posibilidad para la reflexión a partir de la conciencia que permite tener lo histórico social, posibilitando así a los sujetos para formarse de modo que sean capaces de crearse y recrearse conscientemente, así como de transformar o mantener sus condiciones, es decir, de modo que las posibilidades sean las que éstos generen y no sólo las que se les presentan como inamovibles, pensar lo no pensado o lo pensado de otro modo puede posibilitar eso que es el existir y la esencia de la existencia humana, el acontecer continuo y lo por venir.

Hasta aquí se ha planteado que hay un trabajo que se tiene que hacer para cuidar de sí, pero no se ha especificado cuáles son esas prácticas, Foucault nos habla de algunas de ellas, pero no a modo prescriptivo como una ley o método a seguir, sino como una posibilidad y una opción para formarse, muchas de esas prácticas convergen en el ascetismo. Ahora bien, el ascetismo del que aquí se habla no es en el sentido del ascetismo cristiano,

sino como *askesis*, como formación, por lo que no van dirigidas a la purificación mediante la renuncia de sí ni hacia la restricción de deseos y pasiones, sino hacia el gobierno de sí, hacia la estilización de la existencia por la prudencia, equilibrio y congruencia entre lo que se hace, piensa y dice, congruencia con la propia existencia.

[...] Lo que caracteriza la ascesis (*askesis*) en el mundo griego, helenístico y romano, cualesquiera sean, por otra parte, los efectos de austeridad, de renunciamiento, de prohibición, de prescripción meticulosa y austera que puede inducir dicha *askesis*: ésta no es —no es jamás en lo fundamental— el efecto de una obediencia de la ley. En realidad, la *askesis* es una práctica de la verdad. No es una manera de someter al sujeto a la ley: es una manera de ligarlo a la verdad (Foucault, 2009: 303-304).

La *askesis* o ascetismo es una práctica de la verdad en el sentido de que es el sujeto quien modifica los saberes de modo que éstos cobren sentido, forma y valor en la existencia de los sujetos, lo que hace distinta a la *askesis* de otras posibles prácticas de la verdad, es que: ese valor y forma son espirituales, por tanto, son para la conversión de sí, puede pensarse entonces en una congruencia de la existencia.

Para lograr esa congruencia entre lo que se hace, dice y piensa han de practicarse una serie de ejercicios que en buena medida tienen que ver con la *melete*, que es la meditación y la gimnasia. La meditación aquí no es un ejercicio mediante el que se pone la mente en blanco o para pensar respecto de lo que se ha hecho, sino un ejercicio de preparación y de formación en cuanto a dos cosas: primero, en colocarse en una situación creada por uno mismo y examinar cómo se reaccionaría, es una preparación para las contingencias, para las rupturas, mas no para adquirir competencias para llevar a cabo determinada acción, no es una preparación para lo cotidiano, sino para esos momentos que nos desestructuran, una meditación que pone en situaciones difíciles y fuera de lo que comúnmente se vive, de tal suerte que formen al sujeto para enfrentar los cambios por muy adversos o complicados que éstos parezcan, para atreverse a producirlos a sabiendas de que es capaz de soportarlos y enfrentarlos y no huir de ellos; el segundo es respecto de reflexionar sobre todo aquello que nos sirve a constituirnos como algo distinto, no sobre cada acto del día a modo de vigilancia

y control restrictivo sobre el que uno deba después arrepentirse o juzgarse, sino como una mirada hacia sí mismo dirigida sobre todo a establecer una relación consigo mismo que implique a los otros en la medida en que se toma de las experiencias solitarias y comunes aquello que puede ayudar a la constitución del yo, al cuidado de sí. Uno de los ejercicios por los que se puede llevar a cabo la meditación es a través de la escritura, de una escritura que libera y en la que la creación desempeña un papel importante, la escritura como un acto estético en el que uno se transfigura e incluso puede desaparecer y hacerse presente como alguien distinto.

En cuanto a lo que toca a los ejercicios de la gimnasia, no hacen alusión aquí a ejercicios físicos que tuviesen como propósito fortalecer el cuerpo, aunque sí son parte de la gimnasia en un sentido general; el modo en que aquí ha de entenderse la gimnasia es: por un lado, sí hace alusión a un entrenamiento de algunas cuestiones físicas, pero sobre todo, ha de pensarse como un entrenamiento de lo humano que se refleja en actos externos, no como un mero ejercitamiento del cuerpo, aunque puede incluirse la práctica de someterse a ejercicios muy duros, pero en tal caso el objetivo no será el mejoramiento del aspecto físico, sino preparar para resistir y dar cuenta de que uno puede entrenarse para resistir cosas que uno pensaría complicadas e incluso en algunos casos aquello pensado como imposible a partir de lo que se es, pero que se puede hacer posible ejercitándose y convirtiéndose en algo distinto.

En algunos momentos, como durante el cristianismo, la gimnasia fue pensada como un ejercicio de purificación para lo que había que abstenerse y restringirse sobre todo en lo que respecta a los placeres, no sólo incluyendo desde luego los sexuales, sino dándoles un gran peso a éstos, con la gimnasia pensada para la formación humana la idea no es la restricción, sino el gobierno de sí que incluye el gobierno de los placeres y deseos, la medida; los ejercicios son respecto del gobierno de sí que se puede lograr ejercitándose para manejar lo externo aun cuando esto nos desestructure, esto es, no se trata de lograr que nada lo perturbe a uno, no se trata de ser indiferente a lo externo, sino a decidir sobre ello, actuar frente a ello y no dejarse llevar por lo externo. El modo de ejercitarse es en el día a día, enfrentándose a todo aquello que implica un trabajo para lograr medida, que va desde las relaciones sexuales, la comida y la bebida, el sueño y el descanso es ejercitarse para procurar el justo medio que no es una medida

estandarizada ni lo que se encuentra a la mitad, sino el punto exacto de equilibrio y medida de acuerdo con la situación, el contexto y la ética.

La formación es pensada entonces desde una serie de ejercicios y prácticas que nos posibilitan para ello y desde luego estos ejercicios y prácticas han de ser pensados como tecnologías más que como mera técnica, pues en ellas hay un entrelazamiento de prácticas y saberes, en tanto que la formación no es la fabricación de un producto, es la formación de lo humano de algo que en tanto ser inacabado hay que formar a lo largo de toda la vida, en lo que toca a lo de ser inacabado no ha de pensarse en lo humano y en su formación como la búsqueda de lo que le hace falta, pues si bien somos seres en falta de algo, también lo somos en exceso de algo, y en tanto que lo que se forma no es un objeto, sino un sujeto que se convierte en sujeto-objeto sujeto de sí mismo, hay que valerse de tales ejercicios y prácticas que nos posibiliten a lograr el justo medio del que ya se hablaba.

La formación humana es pensada entonces de la mano de la concepción de *bildung*, que es formación en cuanto a cuidado de sí en el sentido de una preparación para que se dé una transformación, diferenciando como lo hace Kant, el cuidado físico y la disciplina e instrucción de la formación (Rojas, 2010), como una reconfiguración constante de lo humano considerando un modelo, pues para crear algo hay que imaginarlo, modelo que si bien puede tener principios universalizables como el posibilitar el desarrollo de potencialidades de cada ser humano, ha de considerarse que cada ser humano tiene distintas potencialidades a desarrollar, y que lo que se puede desarrollar ha de considerar desde luego lo humano como algo cambiante, por lo que se ha de pensar en la formación no sólo conforme a lo presente e inmediato, sino de acuerdo con la idea de humanidad y su desarrollo, un desarrollo que no obedece a un progreso técnico o económico, sino a uno humano, un desarrollo de lo humano que no se reduce a intereses particulares y privados.

La formación humana es pensada aquí desde el cuidado de sí apelando a un arte de la existencia en donde cabe resaltar el énfasis que se pone en la estética por considerar que el ser humano se da en el arte y lo que lo pone en situación del disfrute de la libertad y autonomía en equilibrio con la norma y con los otros es justo el cuidado de sí. Al hablar de formación se piensa en lo humano como creación continua, y no como ser determinado. Si bien lo estético no es lo único que conduce a la creación ni tampoco

conduce directamente a la acción, sí posibilita y predispone a un despertar, provoca, y en el momento en que se le relaciona con la política, entonces da paso a la acción que combina lo estético, ético y político, lo cual implica un modo de ser y estar en el mundo y de percibirlo.

Ya se ha hecho mención respecto de que para poder formarse el sujeto necesita de las experiencias con los otros, pues ese modo de ser y estar en el mundo no se da a solas, necesita de la sociabilización para poder conocerse a sí mismo y formarse, requiere un nosotros y un otros, un adentro y un afuera, asimismo, requiere interrogar a los otros, confrontarlos y que éstos lo interpielen, y formarse así con los otros. Esta interpelación es un acto reflexivo sobre los sentidos, cuya reflexión se hace desde un sitio, desde una posición, y esa posición tiene que ver desde luego con la posibilidad de crear algo distinto, pero también tiene que ver y requiere de estructuras y de normas, no de unas y otras de modo determinante y como eternas, pero necesita de ellas para crear otras, para formarse.

La formación humana no se encuentra libre de esas estructuras que si bien pueden ser cambiadas, son necesarias para el mismo acto creativo, pues uno no crea sobre la nada, por tanto, cuando se piensa en la formación humana se hace teniendo en consideración un horizonte de posibilidades, hay un ideal no como punto que ha de alcanzarse, sino como punto no fijo al que hay que aproximarse, no se trata de ideales que ya están ahí para ser aprehendidos, sino de ideales que se crean para los cuales se contempla a la vez un ideal también de valores éticos y estéticos, ética en tanto a la relación de conformación acto-norma, es decir, haciéndolos corresponder de modo que el acto esté orientado hacia un ideal específico en tanto que exista una preparación, un ejercicio que lleve a los sujetos a ser distintos de lo que eran; que involucre en el darse forma como algo distinto a la estética, que implica a los sentimientos y afectos que se atribuyen a ciertas comprensiones de la acción, así pues, hay un sentido y conciencia en la acción. Entonces, a partir de hacer consciente un ideal específico en el sentido mencionado, mas no como ideal determinado y fijo, se implica al otro como compromiso mutuo y como posibilidad para formarse, en la idea de humanidad se articulan entonces ética, estética y conocimiento, para pensar y construir un ideal de formación que requiere de un cuidado

de sí mismo mediante el cual el hombre puede aspirar a alcanzar autonomía espiritual.

De modo que con toda intención se habla aquí de formación como una serie de actos que llevan a dar forma a todo lo que constituye algo que en este caso es lo humano, se contempla todo lo que conforma lo humano, y se le da forma de distintos modos y con distintas formas de acuerdo con ciertos juegos de verdad, pero uno no está ante esos juegos de verdad sin ninguna postura, uno se posiciona ante y en esos juegos de verdad de acuerdo con un trabajo sobre sí que se ha hecho y continua haciendo; porque ha cuidado de sí es que puede existir la posibilidad de formarse, de darse la forma con el otro.

Así pues, lo educativo se inscribe bajo la intención de posibilitar, promover, provocar el descubrimiento del potencial de cada ser humano, educar bajo esta concepción es formar, formar más allá de modas, más allá de pensar en un modelo, se puede pensar entonces en la formación de sujetos autónomos que formados en este sentido puedan asimilar, reflexionar y provocar el acontecer, el cambio, la creación de ciertas instituciones y no de otras, así como de irrumpir en las existentes, ponerlas y ponerse en tensión, interrogarlas, en un constante diálogo con lo otro y con los otros, pero también en un constante confrontamiento que lleve a crear lo diferente y no sólo a la reproducción.

Si bien la formación tiene que ver con el potencial de cada ser humano, esto no va encaminado a desarrollar en cada sujeto todas sus potencialidades a modo de convertirlo en superior a otros o competitivo ante los otros, no se trata de explotar las potencialidades para instruir a los sujetos y hacerlos especialistas en determinado hacer o saber, la formación de la que aquí se trata es la formación de lo humano que prepara a los sujetos para mantener una relación consigo mismos y con los otros, para enfrentarse y generar cambios, para crear posibilidades de existencia distintas, para una existencia autónoma y no autómatas, a partir del cuidado de sí.

Lo que se ha presentado aquí son tentativas de posibilidades sí para una formación humana, pero sobre todo una invitación, una posible invitación a pensar de otro modo reiterando la provocación de Foucault a pensar lo no pensado.

Referencias

- Foucault, M. (2009), *La hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1987), *Historia de la sexualidad 3-La inquietud de sí*, México, Siglo XXI.
- Rojas Osorio, C. (2010), *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardo-modernidad*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Schmid, W. (2002), *En busca de un nuevo arte de vivir. La pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética en Foucault*, Valencia, Pre-textos.

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: VÍNCULOS Y DESARTICULACIONES

se terminó de imprimir en enero de 2015 en los talleres de la
Imprenta 1200+, Andorra 29. Colonia Del Carmen Zacahuitzco,
México D.F. Tel. (52)55218493.

El tiraje consta de 1 000 ejemplares en papel cultural ahuesado
de 90 gramos los interiores, y en cartulina sulfatada de 12 puntos los forros.
Tipo de impresión: offset con salida directa a placas; encuadernación en rústica.

En la composición se utilizaron las familias tipográficas:

Adobe Garamond Pro (Regular, Italic y Bold) en 9, 10, 11, 12 y 22 pts.
y Gill Sans MT (Condensed, Regular, Italic y Bold) en 10, 11, 12, 13, 14 y 16 pts.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de Ediciones D. D. S. México