



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN FILOSOFÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS

SUBJETIVIDAD, ALTERIDAD Y FORMACION:
FUNDAMENTOS PARA UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN FILOSOFÍA

PRESENTA:
ULISES PIEDRAS ARTEAGA

TUTOR
DR. MARIO MAGALLÓN ANAYA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS, UNAM

Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

Abril 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Introducción.....	3
Capítulo I	
Filosofía de la Educación	10
<i>1.1 Presentación</i>	<i>10</i>
<i>1.2 Filosofía como tarea problemática</i>	<i>14</i>
<i>1.3 El problema de la verdad</i>	<i>16</i>
<i>1.3.1 Filosofía e ideología</i>	<i>16</i>
<i>1.3.2 Filosofía como diagnóstico.....</i>	<i>20</i>
<i>1.4 Crítica y filosofía.....</i>	<i>24</i>
<i>1.5 Filosofía de la educación como filosofía sin más</i>	<i>28</i>
<i>1.5.1 Filosofías de la educación.....</i>	<i>32</i>
<i>1.6 Campo educativo: lenguaje-poder e incitación</i>	<i>34</i>
<i>1.7 Crítica y educación</i>	<i>41</i>
Capítulo II	
Educación para creer: gobierno, subjetividad y hegemonía	43
<i>2.1 Creer para ver</i>	<i>43</i>
<i>2.2 Escolaridad, reproducción y consenso</i>	<i>46</i>
<i>2.3 Gobierno por la libertad</i>	<i>51</i>
<i>2.4 Lenguaje dominante y lenguaje de los dominantes.....</i>	<i>54</i>
<i>2.5 Poder y hegemonía</i>	<i>58</i>
<i>2.6 Unidad y hegemonía.....</i>	<i>62</i>
<i>2.7 Hegemonía y emancipación virtual.....</i>	<i>63</i>
<i>2.8 Y a pesar de todo: resistencia</i>	<i>67</i>

Capítulo III

Formación: De la antropología filosófica a la educación popular	72
<i>3.1 Resistencia y educación.....</i>	<i>72</i>
<i>3.2 Antropología filosófica y deber ser: la necesidad de criterios</i>	<i>75</i>
<i>3.3 La Formación como deber ser para un sujeto concreto y situado</i>	<i>79</i>
<i>3.4 Transformación de la individualidad: otro modo de ser</i>	<i>86</i>
<i>3.5 Inventamos la escuela o erramos</i>	<i>93</i>
Conclusiones.....	106
Bibliografía.....	111

Introducción

El fenómeno educativo es una realidad intrínseca del ser humano. Por educación propongo que entendamos la acción por la que los hijos son recibidos e introducidos en un mundo. Si la educación está inscrita en el acto de natalidad lo suyo es por definición un fenómeno originario porque nadie se hace presente por sus propios medios y desde su propio origen. De aquí entonces que este sea un acto de alteridad y de subjetividad. Lo que somos es producido mediante una presentación que *otro* nos hace hacia una realidad ordenada por un lenguaje, regulada por sus costumbres y estructurada como un mundo político-social previo a nosotros y que forma nuestra identidad mediante prácticas de subjetivación.

Hemos de admitir que somos introducidos en el mundo por adultos que hacen, como se dice, “las presentaciones”: “Aquí, mi hijo. Se llama Jaime, o Ahmed. Hijo mío, aquí el mundo, y no sé en realidad como se llama: Francia o Europa, El Caribe o el Islam, la televisión o los Derechos Humanos. Pero ese mundo existe; formamos parte de él, más o menos, pero ahí está. Ya estaba ahí antes que tú con sus valores, su lenguaje, sus costumbres, sus ritos, sus alegrías y sus sufrimientos, y también con sus contradicciones. Ese mundo, por supuesto, no lo conozco del todo. Por supuesto, no todos sus aspectos me parecen bien. Pero ahí está, y yo formo parte de él. Formo parte de él, y debo introducirte en él. Debo para empezar, enseñarte las normas de la casa, de la *domus* que te acoge (...) Integrarse a la *domus* siempre es un poco una domesticación, un asunto de horarios a respetar y hábitos que adquirir, de códigos que aprender y de obligaciones a las que hay que someterse.¹

Desde el referente de Philippe Meirieu es que se entiende a la educación como un acto relacional. Educar es hacer al que llega un humano miembro de la *domus*, parte de una comunidad. La *domus*, y su correspondiente domesticación, tienen por objetivo amansar, es decir sujetar, por lo que todo aquello que ha quedado fuera se toma por inseguro, es decir se excluye. Ahora bien, si la *domus* implica

¹ Philippe Meirieu, *Frankenstein educador*, pp. 21-22

domesticación tampoco debemos dar por entendido que hay una reproducción intergeneracional (al estilo de Durkheim). Educar también es un acto de interpretación de los que reciben todo aquel hogar llamado mundo y la forma de estar ordenado. Por ello considero que la educación también supone la posibilidad de cuestionarnos por el sentido del orden establecido y las formas de exclusión existentes.

De esta manera la relación de *domesticación* que supone la educación está sometida a la revisión constante por parte de los que una vez introducidos reinterpretamos el orden y las reglas que constituyen nuestro mundo. Lo que supone que educar no solo es un acto de subjetivación sino de posible emancipación. Ante este supuesto es factible partir de la idea de que si la educación nos introduce a la inmensa dificultad de vivir juntos la capacidad de autoconciencia de esta dificultad está en la construcción de saberes críticos, tal como lo es la filosofía. Por ello, el trabajo aquí presentado genera una propuesta de filosofía de la educación.

Este trabajo pretende construir los fundamentos de *una* filosofía de la educación. Con la noción *fundamentos* pretendo expresar la construcción de una red de elementos conceptuales que nos permitan generar una base de soporte para el análisis y la comprensión del fenómeno educativo. Lo que esto significa no es transparente ni tampoco es interpretable de una sola forma, por lo que considero se hace necesario rodear un poco el asunto para explicar mi posicionamiento frente al tema.

Cuando se diseñó el proyecto en el cual se realizaron los primeros cuadros conceptuales para este trabajo, se partió del problema de que no existía una filosofía de la educación en México. Sin embargo, en el momento en que se

comenzó la investigación concerniente a este punto lo primero que se pudo comprobar es que eso era un error: existen muchas filosofías de la educación.

En la oportunidad que tuve de revisar aquellos documentos que llevaban por título *Filosofía de la educación*, me encontré con el hecho de que muchos de ellos implicaban un discurso que tendía a alejarse de los campos problemáticos de la realidad cotidiana. La bibliografía específica de la filosofía de la educación en lo general construye un cuerpo epistemológico que edifica los distintos campos teóricos que indagan lo educativo. Así, conocí varias obras que hablan de la filosofía de la educación como una rama de la filosofía general, la cual desarrolla los fundamentos metafísicos, ontológicos, epistemológicos, axiológicos, teleológicos, gnoseológicos, implicados en el fenómeno educativo. Revisar estos trabajos implicaba analizar cientos de páginas empeñadas en instaurar una argumentación que dotara de contenido a estos campos. Así, suponiendo que esto es lo que implicaba generarle fundamentos a una filosofía de la educación, en los primeros intentos de elaboración de este trabajo pretendí seguir tal tendencia.

Sin embargo, en el proceso de aprendizaje que ha implicado este trabajo he podido observar que dicha finalidad no aportaba nada en realidad. Al seguir dicha vía únicamente añadiríamos con ello un tomo más a esta tendencia epistemológica, la cual tuvo su razón de ser a inicios del siglo XX en tanto que se pretendía generar una disciplina filosófica autónoma, pero que en mi actualidad y circunstancialidad no aparece como un esfuerzo apremiante.

Debo entonces afirmar que cuando hablo de fundamentos para una filosofía de la educación, por más correcta y plausible que sea la vía epistemológica descrita anteriormente, este trabajo se coloca dentro de otro marco de entendimiento. Fundamentar se entiende, para lo aquí elaborado,

como la construcción de referentes de sentido para la comprensión, y para la acción, los cuales nos sirven como criterios, esto es; como ideas regulativas, que nos permitan posicionar dentro del espacio conflictivo de lo político social que subyace al fenómeno educativo. Esto es consistente con el entendido del fenómeno educativo como una realidad intrínseca al ser humano, según lo ya explicado, a la cual le añadimos ahora el adjetivo de problemática desde el entendido de que existen pugnas por la imposición de sentido/orden y la universalización de sus premisas, las cuales, buscan adjudicarse el derecho de decidir para qué educar y cómo educar. A continuación, aclaro porque es problemático este punto.

El asunto, según lo entiendo, es que en nuestra actualidad el discurso educativo, así como el filosófico, deben ser comprendidos dentro de espacios de confrontación de ideas y sus enunciados. El enfoque supone que las tramas discursivas disponibles a nuestro alcance cuando hablamos de educación y de filosofía se posicionan desde las condiciones político sociales existentes y los postulados que se sostienen como verdaderos para perpetuar su orden. Frente a ello considero que la filosofía entendida como una actividad crítica, nos permite abordar dichos discursos desde un ejercicio cuestionador y propositivo. En esta idea sigo a Mario Magallón quien lo plantea de la siguiente forma:

Es necesario cuestionar los patrones de medida de la ideas filosóficas de la libertad, la educación, la justicia y la igualdad con pretensión “metafísica universalista”. (...) la ideas de libertad, justicia, educación e igualdad no son sino las categorías de un grupo o clase social convertidas y elevadas a principios de ley universal. Esta no es otra cosa que la voluntad de un grupo o clase social cuyo contenido se encuentra en las condiciones materiales de la vida de ese grupo o clase.²

² Mario Magallón, “Filosofía de la liberación como praxis”, En *Discurso filosófico y conflicto social en Latinoamérica*, p. 120.

Aunque lo afirmado por Magallón rebasa este trabajo, en tanto que únicamente me enfoco en el problema de la educación, las derivaciones de su argumento nos llevan a proponer el problema frente al que nos posicionamos, lo cual a su vez sirve para enmarcar la pertinencia de los fundamentos que se construyen en lo escrito. De esta manera, en este trabajo se considera como tarea de fundamentación de la filosofía de la educación la elaboración de referentes de sentido que nos sirvan para comprender y cuestionar algunas ideas filosóficas concernientes a lo educativo, y algunas ideas educativas enfocadas desde lo filosófico, situando ambas categorías dentro de espacios de luchas generadas por las condiciones materiales de la vida, las cuales resultan benéficas para algunos grupos y clases sociales e injustas para una gran mayoría de grupos y clases sociales.

Aglutino las características del problema ya explicadas con la categoría del «*poder*». Esta categoría nos permite abordar el asunto de la filosofía de la educación desde la interpretación de la realidad político social como un campo de luchas por la imposición de sentido el cual a su vez está condicionado por las clases sociales/estructuras/instituciones/ideologías generadas según las condiciones materiales imperantes en nuestro mundo.

Con lo dicho, entonces, queda entendido que la filosofía de la educación aquí propuesta está enfocada desde una filosofía política. Esto se concreta en las páginas siguientes en una elaboración filosófica que toma como eje transversal el problema del poder dentro del campo educativo (pensado según lo aquí explicado como un espacio de luchas por la imposición de sentido, sus formas de verdad y los efectos prácticos que de ello se derivan). A continuación explico cómo se desarrolla el tema del poder en cada capítulo:

- En el primer capítulo el poder es abordado desde el enfoque de la incitación. Con ello propongo como característica sobresaliente del poder su introyección subjetiva. Esto me parece nos permite colocar en primer plano la faceta seductora de un poder que nos invita a formar parte de su matriz de sentido, lo cual contrasta con aquella óptica que nos habla de un poder impuesto desde lo externo.
- En el segundo capítulo se busca ahondar en las características de esta introyección subjetiva del poder, lo cual lleva a tomar como problema de análisis el gobierno de la subjetividad. Para ello se considera como relevante el problema de las creencias y los lenguajes que enuncian sus postulados. El asunto como lo observamos ahí nos muestra un dominio del poder que gobierna a los sujetos y sus relaciones mediante la apropiación de un lenguaje que universaliza intereses particulares (capitalismo neoliberal) y hegemoniza las formas de ser y convivir.
- El tercer capítulo retoma el asunto del poder desde la óptica de la resistencia entendida como una apropiación del ejercicio del poder por parte de los sujetos que reclaman su derecho a la diferencia e individualidad pero desde el reconocimiento de la comunidad. En esta parte se busca enfatizar la posibilidad de la atribución cuestionadora de un sujeto de resistencia que desde su concreción ontoepistémica es capaz de producir relaciones de significación y conciencia mediante las que se busque otro *modo de ser* sujetos de educación.

Con lo expuesto queda esquematizado a grandes rasgos los referentes problemáticos frente al que este trabajo se coloca con la intención de construir criterios que cuestionen y replanteen categorías filosóficas «las cuales se tienen

que oponer a los principios *onto-epistemológicos* de las reivindicaciones capitalistas». ³ La categoría que concentra con mayor énfasis este esfuerzo es la de «*formación*» la cual está pensada como la posibilidad de una posicionamiento dentro del campo problemático ya esquematizado. Dicha categoría se sitúa como eje del último capítulo de este trabajo.

Con lo expuesto tenemos elementos para comprender el sentido de la obra en general y nos ubicamos con respecto a la finalidad de la misma. Es claro que por su carácter introductorio no quedan explicadas aquí cosas tan elementales como lo que se entiende cuando se dice filosofía de la educación o el concepto mismo de «*poder*» del cual solo se ha hecho una utilización didáctica para explicar el sentido de la obra. Ambos son elementos ya para el cuerpo del trabajo, ambos dan contenido a nuestro primer capítulo.

³ *Ídem*

Capítulo I

Filosofía de la Educación

...este mundo es injusto
y la injusticia no debe aceptarse

A. Sánchez Vázquez

1.1 Presentación

La locución *Filosofía de la educación* expresa un tema complicado. Son variadas las posibilidades de abordarla para comprender lo que designa. También variadas resultan las filosofías de la educación existentes. Difícil le será a aquel que desee elaborar una teoría unitaria, sistémica si así se quiere entender, integral y sintética.⁴

Como expresión que ha ganado lugar dentro de los espacios académicos, instituciones, congresos, cursos, diplomados, publicaciones durante el siglo XX, y exponencialmente desde los años setentas; hay múltiples formas discursivas que sustentan su operatividad. Esto crea una hipérbole de información, variada e incluso, contradictoria. Desde este entendido el concepto filosofía de la educación es equívoco.

No obstante, hay trabajos que construyen una teoría unitaria que a modo de sistema plantean un programa completo. Tal es el caso de producciones como la del catalán Octavi Fullat y su *Filosofías de la educación* (1978), el mexicano Francisco Larroyo y su *Sistema de la filosofía de la educación* (1973) o el

⁴ Lo afirmado no puede negar la existencia de un núcleo problematizador que le es común a las distintas expresiones de filosofía de la educación. La intención no es cancelar la posibilidad de existencia de un eje común a las distintas producciones filosóficas sino colocar el acento en su pluralidad.

segoviano (radicado en Perú) Antonio San Cristóbal y su *Filosofía de la educación* (1965), así como la argentina Stella Maris y su *Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales* (2012).⁵

La lista anterior –breve al extremo– muestra obras que comparten el interés en erigir una comprensión de filosofía de la educación como saber específico y autónomo, como un campo de relaciones conceptuales precisas. Asimismo, ejemplifica una tendencia en la literatura especializada en el campo de lo filosófico educativo.

Dicha propensión obedece a la necesidad de elaborarle un corpus epistemológico en el orden teórico y metodológico al emplazamiento de saber que sostiene la filosofía de la educación. Una tarea preeminente y necesaria durante el siglo XX que marca toda una serie de documentos. La mayoría de las obras consultadas cuyo tema específicamente es filosofía de la educación son parte de esta tendencia.

Los trabajos que elaboran sistemas de filosofía de la educación son importantes, constituyen referentes históricos acerca de la elaboración de un saber particular, específico, claro y distinto. Dichos sistemas permiten posicionar el saber de lo filosófico educativo dentro del campo de las llamadas ciencias humanas con la rigurosidad y claridad necesaria. Asimismo, permiten la elaboración de una estructura que posicione relaciones conceptuales precisas que dejan ver la complejidad del fenómeno educativo.

⁵ Los trabajos citados sobresalen de la multiplicidad de textos revisados por haber elaborado sistema muy completo a propósito de la filosofía de la educación. En todos los casos encontramos un edificio categorial bien construido y cargado de contenido conceptual riguroso. De aquí que pongamos estos ejemplos y no otros cuando se expone la idea.

Sin embargo, desde el enfoque aquí propuesto la necesidad de elaborar un sistema dentro del marco histórico al que pertenecemos ya no aparece como algo urgente. En cambio se hace problema para la reflexión filosófico educativa una serie de prácticas de imposición de sentido. Una de ellas es la aglutinación de los lenguajes que expresan y dirigen las prácticas educativas en estructuras destinadas al ejercicio del poder como dominación y como exclusión, como normalización, como individualización funcional y programática, como mera instrucción industrial. Ese tipo de lenguajes, que en lo cotidiano del educar se encuentran como trasfondo, determinan y manipulan a los sujetos participantes del acto educativo, por lo que se hace necesario develar las razones de su eficacia, los intersticios de su acción.

De aquí que el presente capítulo está dedicado a construir un concepto de filosofía de la educación que parta del entendido de su tarea como la construcción de un enfoque filosófico que permita hacer una lectura de lo educativo. Esta lectura se pretende política en tanto que pueda denunciar un tipo de ejercicio del poder dentro del campo educativo. Para ello se tomará la interpretación del poder desde las implicaciones de la lectura de Foucault, pero sin enmarcarla únicamente con el filósofo francés. Tampoco nos dedicaremos a la elaboración del vínculo de su teoría del poder disciplinar con el escenario escolar tal como lo hace un número no menor de estudios.⁶ Sin restar mérito alguno a estos trabajos, sin pretender superar lo que en ellos se ha hecho, se intentará ejercer una lectura distinta. La del poder como incitación.

⁶ Solo menciono tres ejemplos. La compilación que encabeza Jorge Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: Ediciones La Piqueta, 1995. El libro de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela*, Madrid: Ediciones La Piqueta, 1991. y la compilación de S. J. Ball, *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid: Ediciones Morata, 2001.

De esta manera, el enfoque que se propone en este trabajo es político y tiene como finalidad la denuncia de algunos ejercicios del poder con la intención de escindirnos de esas propuestas de las filosofías de la educación como mero sistema epistemológico y buscar la elaboración de una propuesta crítica. Dicha propuesta en primer lugar busca que las elaboraciones teóricas se incrusten en las relaciones sociales como estrategias y herramientas contra el aglutinamiento del poder en estructuras de dominación.⁷ Para ello parto del supuesto de que el peso que puede otorgar a la palabra la comprensión reflexiva del mundo permite resistencias, contraproyectos, pluralidades de elección, estratagemas que permitan hablar otros lenguajes, realizar otras prácticas (tema abordado en el tercer capítulo).

Con lo hasta ahora escrito se ha querido señalar algo que dice Mario Magallón con toda claridad «...pensar en una filosofía de la educación con carácter exclusivamente declarativo o de proposiciones vacías resulta insostenible».⁸ Lo que se proyecta para el tipo de filosofía de lo educativo que se pretende construir en este trabajo, es producir una mirada que atisbe el horizonte problemático del fenómeno educativo desde el enfoque de las implicaciones políticas que le subyacen. Para ello evitar el carácter exclusivamente declarativo supone un criterio de rigor. Criterio que nos impulsa a tratar de cargar de sentido un lenguaje que permita comunicarnos, no de entregar un cúmulo de proposiciones que frente a la praxis resulten vacías.

⁷ «G. Deleuze: Así es, una teoría es exactamente como una caja de herramientas. (...) son necesariamente un aparato de combate. La teoría no se totaliza, se multiplica y multiplica. Es el poder quien, por naturaleza, opera totalizaciones, y usted, usted precisamente dice que la teoría, por naturaleza, está contra el poder.» G. Deleuze y M. Foucault. "Los intelectuales y el poder", p. 435.

⁸ Mario Magallón, *Filosofía política de la educación en América Latina*, p. 8.

La mayor parte del capítulo está dedicada a la elaboración del enfoque general del concepto de filosofía que suscribo. Parto del supuesto de la filosofía de la educación como un ejercicio filosófico sin más⁹. Con ello se coloca el acento en la necesidad de filosofar, hacer filosofía pues, más que establecer derroteros epistemológicos y disciplinares. Aquí se da a entender que hacer filosofía implica construir una postura crítica ante una realidad problemática.

Así entonces, nuestro concepto de filosofía de la educación tiene sus bases en un doble esfuerzo que se desarrolla en el presente capítulo. Lo primero relevante es el sentido de filosofía que asumimos y desde el que enfocamos nuestras problemáticas (del apartado 1.2 al 1.4), lo segundo relevante implica poder relacionar dicho sentido de filosofía con el campo educativo para con ello hablar de una filosofía de la educación (del apartado 1.5 al 1.7).

1.2 Filosofía como tarea problemática

Sugiero que la filosofía es problemática y no solamente temática. Como forma de conciencia sutil el filosofar penetra el mundo desde un cuestionamiento. Cuestionar problemáticamente permite pasar de tematizar el mundo a buscar el tipo de relaciones que lo sostienen, que generan y hacen circular ciertos valores de verdad en lugar de otros posibles. Por lo tanto emerge la asunción de que estas verdades son históricas y se han producido en sociedades concretas por personas concretas.

⁹ Esta sentencia, que resulta central, es tomada de Leopoldo Zea quien con ella pretende afirmar un modo de hacer filosofía centrado en los problemas que nos salen al paso como entes situados. No debe interpretarse esta frase como el hecho de que se hace filosofía sin preocupación alguna. Para Zea la filosofía responde siempre a una situación vital. Entonces la aseveración “sin más”, expresa la idea de que la filosofía no necesita partir de un principio de autoridad para poder ser auténtica, entendiendo por auténtico la búsqueda de una solución de los problemas a los que respondemos al filosofar. *Cfr.*, *América como conciencia*, México: Cuadernos Americanos, 1953. Y *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Siglo Veintiuno, 1969.

Leopoldo Zea al preguntarse si hacemos auténtica filosofía¹⁰ pone de manifiesto un tipo de actividad humana que como cuestionar problemático es filosofía sin más, y por ende, es original. Se dice auténtico para referirnos a una relación vital que penetra el sentido de la existencia. Así el filosofar lo hace el hombre concreto que encuentra una relación auténtica con algún problema que se le muestra como cuestión universal. Lo original es entendido como la particularidad de cada filosofía aunque de fondo compartan todas ellas el principio del filosofar (apartado 1.5). Particular, es pues, el enfoque y su lentilla. Lo original es la situación misma que comprendida y abordada como problema permite generar un enfoque.¹¹

Aquello que delante se ha lanzado (*Pro-blema*) como encrucijada, está incrustado en el tiempo histórico que habita el filósofo y por ello se le muestra necesario e ineludible. Aun siendo un esfuerzo individual, la filosofía se genera como una respuesta que no se agota con la mera individualidad y el tiempo histórico en el que nace. La filosofía «busca trascender la accidentalidad y el relativismo»,¹² porque el suyo es un ejercicio que aspira a generar afirmaciones válidas, comprensivas del ser desde sus distintas formas materiales y espirituales así como de las variadas relaciones hombre-mundo. Una de éstas: la educación.

Como contraste de lo anterior el erudito, el cual tematiza, afirma ideas, da respuestas, aunque no necesariamente realiza la tarea del filosofar. En este sentido la crítica es a aquellos que sólo realizan la repetición de lo que consideramos filosofía y que suponen su tarea en los términos denunciados por

¹⁰ Cfr., Leopoldo Zea, "Justificación de una tarea" en *América como conciencia*. pp. 5-18.

¹¹ «originalidad en la única forma que se puede ser original, en la forma como se enfocan determinados problemas. Forma que tiene su origen en la situación propia del autor que realiza el enfoque» Leopoldo Zea, *Op. Cit.* p. 9.

¹² Mario Magallón Anaya, *Miradas filosóficas latinoamericanas. Antropoética política de la educación y de la universidad en la crisis global*, p. 9.

Leopoldo Zea: «Para nosotros filosofar equivalía a reflexionar sobre lo reflexionado por otros, o encuadrar nuestro pensamiento a los sistemas con los cuales nos encontrábamos». ¹³ El uso de teorías, el acoplamiento a sistemas, no supone de suyo hacer filosofía.

La actitud de Zea frente a ello es crítica en tanto que recupera al sujeto que hace filosofía, lo desmitifica situándolo, descoloca la filosofía como universal perenne. El eurocentrismo es un problema de fondo para Zea, así como el tema de la existencia de la filosofía americana. En todo ello también se encuentra una invitación: hay que pasar de la filosofía como oficio al filosofar como tarea. Hacer filosofía sin más, problematizar en lugar de tematizar. «¿Sentimos los problemas que nos planteamos como los filósofos clásicos han sentido los suyos?». ¹⁴

1.3 El problema de la verdad

1.3.1 Filosofía e ideología

Problematizar ciertos valores de verdad buscando saber si éstos en realidad son válidos o no lo son no es el objetivo principal en el enfoque de filosofía que se está construyendo en este trabajo. Esto supondría más bien tematizar una verdad después de haberla asumido o negado. No obstante la evaluación de un tipo de verdad, así como la negación de una afirmación en detrimento de otra son formas de operar válidas y necesarias por lo siguiente.

De fondo aparece el tema de la ideología. Comprendida ésta a partir de Sanchez Vázquez quien expresa en ello un conjunto de creencias, valores, costumbres. Veamos como lo plantea nuestro autor en su tercera tesis sobre la ideología: «La ideología es: a) un conjunto de ideas acerca del mundo y la

¹³ Leopoldo Zea, *Op. Cit.* p. 7.

¹⁴ *Ibidem*, p. 6.

sociedad que: b) responde a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que: c) guía y justifica un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales». ¹⁵ De esta manera entendemos a la ideología como el conjunto de ideas que configuran la forma de representación de la realidad de una persona, de una colectividad e incluso de una época. Por ello la ideología dominante, se señala certeramente, ha creado una falsa conciencia de la realidad.

Echada a andar desde estructuras económicas, instituciones políticas, relaciones de dominación basadas en la mercancía y el consumo; vuelta espectáculo por los *mass media*, tejida como red de sujeción mediante el gadget, la virtualidad, la nube, o enseñada por la escuela. La ideología dominante ha agrupado a los individuos bajo ideas que la producción capitalista y la circulación liberal de las mercancías generan para la perpetuación de un régimen determinado de relaciones. En éste, la mayoría de individuos quedamos como una pieza de engranaje, fuerza de trabajo, reserva laboral, consumidores, objetos de un mundo que ha sido llevado por reducción al absurdo a la forma de un paisaje estéril. ¹⁶

Pero no sólo existe la ideología dominante. La noción de ideología dominante es una abstracción que denuncia la agrupación más o menos estática del poder ejercido de modo vertical. Agrupada por sujetos concretos, movida por intereses económicos, petrificada en dispositivos institucionales, hegemonizada por la globalización; el poder es inmovilizado y con él sus formas de dominio,

¹⁵ A. Sánchez Vázquez, "La ideología de la "neutralidad ideológica" en las ciencias sociales", en *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*, p. 145.

¹⁶ No obstante hay que afirmar que también existe resistencia. Precisamente donde hay estos usos del poder como dominación ideológica existen apropiaciones de los sujetos del ejercicio de su poder expresadas a partir de la resistencia o explícitamente en luchas de contrapoder. La historia no puede ser entendida como lineal, en todo espacio histórico-social hay pugnas y formas de auto-afirmación (individual y colectivas) que los sujetos expresamos.

control, sometimiento, exclusión. Empero sería una mala abstracción (por no volver a lo concreto) suponer la existencia de un solo tipo de ideología –un solo ejercicio del poder– y con ello la posibilidad de espacios libres de ésta.

En una conferencia de 1979 acerca del por qué enseñar filosofía Adolfo Sánchez Vázquez dentro de las primeras líneas enuncia «Desde sus orígenes la filosofía es una lectura interesada del mundo».¹⁷ La fuerza de esta afirmación es contundente. Frente a la *ideológica* pretensión de suponer que existen formas de conocimiento objetivas, esto es; que su fin último es el conocer por conocer sin fines sociales, económicos, políticos. Frente a ello, la filosofía en tanto que indagación fundamental, de inicio plantea ya problemas con interés, valora los espacios de la realidad que investiga.¹⁸

La filosofía como lectura de mundo abre la posibilidad de generar una postura ante él. Varias posturas es una expresión más adecuada en tanto que la producción filosófica es plural. Ese posicionamiento puede ser entendido desde el enfoque de la ideología en tanto que, como conciencia de la realidad, permite derivar ideas de esta forma de representarnos lo real. Ideas como teorización de un mundo que se ha leído desde cierto interés, que responde a aspiraciones de un contexto social y que puede guiar el comportamiento práctico de los seres humanos.

Mario Magallón menciona una serie que enlaza varios frentes «...encontramos en ella juicios de valor, lo cual implica, quiérase o no, asumir una posición política e ideológica».¹⁹ Posición ideológica en tanto que cierto interés y

¹⁷ Adolfo Sánchez, “¿Por qué y para qué enseñar filosofía?”, en *Filosofía y circunstancias*, p. 35.

¹⁸ Un documento donde encontramos desarrollado esto con detalle y precisión es: *La ideología de la “neutralidad ideológica” en las ciencias sociales*. Ponencia presentada por Sánchez Vázquez dentro del Primer Coloquio Nacional de Filosofía en Morelia en agosto de 1975.

¹⁹ Mario Magallón, *Filosofía política de la educación...* p. 8.

ciertas formas valorativas son un motor del filosofar ¿Filosofía para qué? La respuesta no es un simple porque sí, en la historia de la filosofía no lo ha sido jamás. Posición política en tanto que desde la filosofía se produce un compromiso con el tipo de verdad que se pretende “encontrar”. Ese compromiso no es individual es social y con ello la pregunta política primera ¿Cómo hacemos para vivir juntos de la mejor manera posible?

Una probable diferencia respecto de otras formas con efectos ideológicos es la capacidad de autoconciencia que la filosofía puede producir. Ya lo dice Sánchez Vázquez en el citado documento:

...el marxismo asume conscientemente su naturaleza ideológica; es decir, su vinculación con la ideología de la clase social que desempeña el papel de fuerza social decisiva en la transformación social.²⁰

Este asumir no diezma la posibilidad de la filosofía sino que la potencia como proyecto humano. El compromiso con lo social es parte importante no sólo del marxismo sino de cualquier forma de saber, o debería de serlo en todo caso. Y es que todo saber como construcción, inclusive como ficción, es sobre nosotros.²¹

El carácter “esotérico” de la filosofía la aleja del excluido, del ignorante, del iletrado, del paria, del pobre, del preso, del oficinista, del obrero, del burócrata. El triunfo mismo de la ideología dominante. Por ello, es necesario asumir los posicionamientos políticos e ideológicos de la filosofía y con ello los compromisos con los que nos responsabilizamos. Aquí cabe anotar que esto no supone reducir la filosofía a mera ideología. La filosofía no obstante su carga ideológica se

²⁰ Adolfo Sánchez, “¿Por qué y para qué enseñar filosofía?”... p. 39.

²¹ Esta sería una característica de la filosofía en su normatividad (en sentido kantiano), esto es, en su vinculación práctica con la vida misma. La filosofía como “saber de vida” humanamente útil implica tomar como valioso al sujeto para sí mismo y con ello hacer posible el tomar distancia del objeto por conocer que llamamos mundo. Así una vez comprendido como valioso el sujeto puede superar su mera inmediatez (Hegel) y tener una comprensión de su ser como una forma del nosotros. Con referencia a la idea de lo normativo y del nosotros se ha consultado: Arturo Andrés Roig, *Teoría y crítica de la filosofía latinoamericana*, México: Fondo de Cultura Económica, 1981.

produce por un ejercicio analítico y crítico que tiene una finalidad no agotable en la inmediatez. El matiz que se ha querido realizar estriba en la intención de mostrar a la filosofía como un ejercicio de responsabilidad y compromiso.

Para el caso, la filosofía de la educación puede comprenderse como un producto de esta asunción. La filosofía de la educación, desde este entendido, funciona como bisagra entre un campo de sutiles discusiones de comprensión del mundo (llamado filosofía) y el campo de la práctica socializante por excelencia (la educación).

1.3.2 Filosofía como diagnóstico

Dos son las cautelas que tenemos al abordar un análisis que problematiza la verdad y el poder desde el referente de la ideología.

Por un lado, se ha mencionado la existencia de la pluralidad de ideologías. Asimismo, se ha hecho notar a la filosofía como lectura que nos posiciona ante el mundo y con ello la posible generación de efectos ideológicos. Más que el simple rechazo a la ideología buscamos entonces generar un saber autoconsciente de su carga ideológica. Generarlo para asumirlo y contraponerlo dentro del juego de estrategias de poder que, por petrificación y verticalidad, domina varios campos, entre ellos el educativo. No es el discurso libre de la ideología sino uno que asuma su parte ideológica conscientemente. Esto partiendo del entendido de que la relación filosofía-ideología supone, ya sea por su interés ya por sus juicios de valor, un compromiso con algún ámbito de lo social.

La segunda cautela la comprendemos desde Michel Foucault quien se aleja del concepto de ideología tan fuerte en el marxismo de segunda mitad de siglo XX en Francia. Foucault realiza una indagación acerca de la relación poder-

verdad²² sin pretender encontrar aquello que hay de verdad detrás de un poder que obnubila bajo la forma de la ideología. En una entrevista de 1971 dirá: «La noción de ideología me parece difícilmente utilizable (...) se quiera o no, está siempre en oposición virtual a algo que sería la verdad».²³

La oposición ideología/verdad, podemos ver, funcionaría de tal manera que la ideología se hace comprender como el velo que oculta la verdad. Detrás del velo, abierto el cerrojo echado por un poder falsificador, estaría algo entendible como la verdad. Verdad como unidad, como determinación primordial, como fondo que descubierto señala el sentido general de la realidad. Se puede ver que la afirmación es extremadamente esquemática y poco sutil, pero funciona para preguntar por aquello que se pretende encontrar detrás, más allá, o en lo profundo de la ideología.

El giro de tuerca que realiza Foucault con respecto a la implícita oposición ideología-verdad pone en escena un proyecto que permite una vía de indagación filosófica distinta a aquella que ha buscado tender la cama de la verdad. Para ello la vía de entrada es una que permite preguntar por los efectos de verdad, las producciones verosímiles que funcionan socialmente y nos hacen funcionar. «...analizar históricamente cómo se producen los efectos de verdad en el interior de los discursos que no son en sí mismos ni verdaderos ni falsos».²⁴ La postura

²² La analítica del poder aparece como eje del proyecto histórico-filosófico de Foucault explícitamente desde su lección inaugural en el *Collège de France* de diciembre de 1970 publicado con el título *El orden del discurso*. En este primer momento el acento de su análisis aborda al poder en su faceta de control. Ésta resalta el carácter prohibitivo y restrictivo del poder. No obstante, en sus trabajos posteriores, Foucault empieza a generar una lectura desde las implicaciones productivas del poder, entre ellas de producción de saber y la verdad. Las cinco conferencias pronunciadas en Brasil en 1973 tituladas *La verdad y las formas jurídicas*, son el espacio donde vemos cristalizado ese deslizamiento de la analítica del poder bajo la forma de la dupla poder-saber así como las nociones de disciplina y micro-poder.

²³ Michel Foucault, "Verdad y poder" en *Obras esenciales Vol. II Estrategias de poder...* p. 384.

²⁴ *Ibidem.*, pp. 384-385.

toma como objetivo a la verdad, pero no ya en oposición a lo falso, al encubrimiento, sino como un efecto producido históricamente.

La pregunta no es –como lo podemos derivar de la noción de ideología– si lo que creen los sujetos y lo que hacen circular como discurso es verdad o no. La pregunta es por qué y cómo ese discurso produce efectos de verdad. Y ese efecto de verdad cómo produce sujetos, dominios de valor, prácticas sociales.

La verdad es así entendida como una matriz que anuda formas de subjetividad, producciones de saber, ejercicios de poder, y que se anuda a continuidades y disrupciones históricas que muestran los momentos concretos de emergencia de aquello que se entenderá como verdad en un tiempo dado y cuyos efectos producirán realidad misma, relaciones hombre-mundo. Esta sería según Foucault una historia externa de la verdad; enfoque distinto a aquel que ensimisma el problema de la verdad con respecto a su coherencia y regulación interna.²⁵

La filosofía desde este enfoque puede adquirir un cariz que especifica su tarea como una labor de diagnóstico. Como ejercicio de examen la filosofía es la indagatoria del tiempo mismo, de los acontecimientos que lo configuran. Es una pregunta por la verdad comprendida como catalizador que organiza las formas de ser y convivir. El enfoque es claramente político y la búsqueda coloca como objetivo los enunciados que circulan y producen narrativas, saberes, afirmaciones, formas de poder.

Diagnosticar el presente, decir qué es el presente, señalar en qué nuestro presente es absolutamente diferente de todo lo que él no es, es decir, de nuestro pasado, tal puede ser la tarea que le ha sido asignada hoy a la filosofía.²⁶

²⁵ Cfr., Michel Foucault, *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona: Editorial Gedisa, 1996.

²⁶ Michel Foucault, "Foucault responde a Sartre" en *Saber y verdad*, p. 42.

Lo arriba citado esboza, y sólo eso, lo que en un momento Foucault considera el papel contemporáneo de la filosofía. Frente a estas grandes filosofías del sistema y la totalización podemos ver en la referencia –aunque sea a grandes rasgos y de manera ambigua– un replanteamiento de la filosofía con respecto de su vínculo con la vida, la realidad, el mundo. Esta forma de filosofía ya no es la orgánica comprensión del mundo y las relaciones esenciales que lo sostienen, sino la reflexión acerca de los elementos (históricos siempre) que configuran espacios y relaciones concretas de nuestro tiempo.

Quisiera agregar al planteamiento epistémico²⁷ de la filosofía como diagnóstico, las implicaciones ético-políticas que se nos exigen a partir de sus necesidades prácticas. Así, la filosofía como una abertura analítica del presente con respecto a su historicidad es a su vez una problematización de lo que de ese presente se habrá de negar (y de lo que se puede afirmar). Para ello se parte del entendido de que “este mundo es injusto y la injusticia no debe aceptarse” (Sánchez Vázquez).

El presente no es tanto una categoría temporal como una espacial en la que los vínculos entre sujetos son configurados por determinaciones sociales, las cuales hay que problematizar como un campo por comprender para intervenir, o dicho de otra forma, de interpretar para transformar. Esto es el sentido de la praxis que quisiera tengamos en consideración para el capítulo tres de esta investigación.

²⁷ Habrá que acotar que el Foucault del que se hace referencia está situado en el momento inmediatamente posterior a la publicación de *Las palabras y las cosas* (1966) por lo que este diagnóstico tendrá que ver más con respecto a la episteme que con respecto al poder. Es decir, el diagnóstico del presente para el Foucault de este momento histórico tiene que ver más con la comprensión del emplazamiento (reglas de lenguaje que dotan de orden a las cosas) que da base a las formas en que se estructura el saber de una época, los lenguajes, las tramas simbólicas y científicas así como los objetos que emergen de ellas; y no aún con las relaciones de poder que configuran los espacios políticos.

Frente a las filosofías de lo educativo que crean un sistema, sentar las bases de un tipo de filosofía que pretenda diagnosticar es echar a andar una tarea. Así filosofía de la educación es más un ejercicio filosófico que un sistema o una disciplina. Y ese ejercicio, entendido como puesta en acto del filosofar, es ya una tarea de análisis crítico que para el presente trabajo está elaborado alrededor del referente de la triada poder-verdad-sujeto en los términos que se han venido desarrollando. El punto se retoma más adelante (apartado 1.7).

1.4 Crítica y filosofía

¿Es necesario abandonar la noción de ideología al sostener la idea de verdad como un efecto histórico? Para pensar en ello quisiera que demos un pequeño rodeo. Acudiendo nuevamente a Leopoldo Zea, cuyas bases nos han servido para plantear un enfoque de filosofía como tarea que ejerce la problematización, encontramos reiteradamente la necesidad de la filosofía con relación a la solución de problemas. ¿La filosofía resuelve problemas? ¿Qué problemas resuelve la filosofía? ¿Cómo es que la filosofía resuelve problemas? ¿Qué tipo de soluciones puede dar?

Quisiera sugerir que la filosofía no soluciona problemas sino que los plantea. La forma de resolver problemas en filosofía es dar una respuesta a la pregunta que se ha formulado. En ello piensa Zea cuando habla de resolver problemas: plantear un problema y buscar la solución tal cual lo han hecho los clásicos. Crear una pregunta que busque ser respondida. El concepto de ideología que ya se ha desarrollado se deja entrever aquí en tanto que por interés se construye una pregunta y se busca una respuesta.

El enfoque de filosofía que construye Zea en su *América como conciencia* es político. Desde este entendido es que los problemas que se plantea la filosofía

se construyen como interrogantes de la situación, como indagatoria vital inserta temporal y geopolíticamente. El problema nos incumbe y se hace necesaria una respuesta en tanto que se trata directamente de lo que vivimos, de lo que nos pasa. No obstante una cautela se asoma al suponer que la filosofía realmente resuelve los problemas que se nos presentan. Esto no niega la idea de que la filosofía tiene siempre efectos prácticos y políticos.

En este caso quisiera que demos un paso atrás en la formulación. El matiz al pensar la filosofía como diagnóstico la descoloca de la resolución en favor del planteamiento. La formulación de una pregunta colocada en los intersticios que sirven de matriz a la verdad, me parece, también da respuesta a los problemas sin con ello pedir su solución. Así, el planteamiento cambia de someter la búsqueda de soluciones a la elaboración de problemas. En todo caso se tiene en cuenta que no se resuelven problemas que no se pueden plantear. Diagnosticar el presente significa construir una interrogación por la verdad echada a andar históricamente.

Habrá también que tener cautela con esta idea de la filosofía como mero diagnóstico libre así de la necesidad de emitir soluciones concretas. Poner el acento en el planteamiento del problema no supone la negación de una postura ante la realidad. La filosofía no es un diagnóstico objetivo en el sentido que se ha venido entendiendo esta palabra desde la imposición del modelo positivista. Se filosofa con interés y emitiendo juicios de valor según se ha dicho (apartado 1.3.1). Filosofía como saber que sirve a la vida, como saber para vivir, implica un compromiso social. Y es desde el referente ético de la vida y lo social que se tienen anclajes para la elaboración de una postura y con ello la “resolución” ideológica posible de ser producida por la filosofía.

En ambos casos, ya como resolución de problemas ya como diagnóstico del presente, el objetivo no se puede perder de vista. Y éste es la formulación de una interrogación con respecto a la verdad. Y todavía más, la interrogación por el poder que produce esa verdad, la manera en que la hace funcionar y las formas de sujeción que pone en operación. Así la filosofía enlaza al sujeto con lo concreto histórico. Vínculo, que por razón, pueda analizar y denunciar la consistencia e implicaciones de afirmaciones que la sociedad acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana. Esta formulación cuestionadora supone una actitud crítica.

La posibilidad crítica es un objetivo que permite cierto hilo de coherencia entre una postura filosófica u otra. Y aunque no es una actitud privativa de la filosofía (cultivable por demás en muchos otros saberes) la crítica permanece constante en ese tipo de filosofías que problematizan el mundo. Para el caso vemos a Michel Foucault quien retoma el concepto de crítica con marcadas influencias kantianas (el sentido emancipador de la ilustración²⁸) y lo contrapone a una forma de poder cuyo análisis había desarrollado en su curso de 1978 desde la noción de gubernamentalidad.²⁹

Con la palabra gubernamentalidad se expresan las consecuencias de un poder multiplicado y multiplicador, descolocado de una fuente particular, generado como introyección de la obediencia, como contricción frente al orden, como conducción de conductas en todos los ámbitos sociales (estado, familia, iglesia,

²⁸ Cfr., Immanuel Kant, "¿Que es la ilustración?" en *Filosofía de la historia*, México: FCE, 1979.

²⁹ Esta noción constituye el eje de análisis del curso dictado por Foucault en el Collège de France de enero a marzo de 1978 publicado con el título "Seguridad, territorio, población". Foucault por su parte afirma que dicho curso es una historia de la gubernamentalidad. Retomo la categoría para hacer referencia a una cualidad del poder que nos interesa analizar: su dispersión en lo social a través de las instituciones, las técnicas, los desarrollos económicos y las formas de seguridad aglutinados por el Estado pero que rebasan un control central. Esta noción aparece en el siguiente capítulo expresada como gobierno de la subjetividad (apartado 2.3). Cfr., Michel Foucault, *Seguridad, territorio, población*.

escuela, trabajo, infancia³⁰), frente a ello, la necesidad de la crítica como emancipación e inservidumbre voluntaria:

Y si la gubernamentalización es este movimiento por el cual se trataba, en la realidad misma de una práctica social, de sujetar a los individuos a través de unos mecanismos de poder que invocan una verdad, pues bien, yo diría que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad.³¹

La crítica como “atribución de derecho a interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder de sus discursos de verdad” permite pensar en un tipo de filosofía que pueda elegir entre una opción de análisis de la realidad y otra sin perder consistencia. En tanto que regulada éticamente, y ejercida como práctica de vida, la crítica da una cierta base a la filosofía. Asimismo la crítica, entendida como cuestionamiento radical, nos permite aspirar a la autonomía frente a los mandatos de la obediencia.

En el caso de la filosofía de la educación habrá que preguntarnos quién es el sujeto que se puede adjudicar esa atribución cuestionadora. En el campo educativo interviene una multiplicidad de sujetos entre los cuales el sujeto filósofo participa como uno más. Inclusive habrá que aclarar que el filósofo de lo educativo no es aquel que educa. El filósofo reflexiona sobre un campo complejo. Trabaja con los conceptos que representan las relaciones dadas dentro de ese campo. Interroga por los sentidos de verdad que intervienen y las formas de poder que

³⁰ *Ibidem.*, pp. 267-269.

³¹ M. Foucault, *¿Que es la crítica?*, p. 8

los han generado y las que éstos generan. Pero en última instancia la labor educativa la realizan otras personas.

Más allá de pensar en el filósofo educador quisiera proponer que situemos la crítica como una producción empírico-teórica en la que la filosofía se multiplica y multiplica sus líneas de acción. En la que se filosofa como condición de posibilidad para incitar a aquellos que participan en el acto educativo a retomar la palabra y su autonomía (apartado 1.9). En lo que sigue especificaremos el sentido de filosofía de la educación que da base a este trabajo. No obstante, hay que hacer notar que todo lo precedente se construyó teniendo siempre ese referente como guía.

1.5 Filosofía de la educación como filosofía sin más

El primer paso insoslayable es el vínculo entre la filosofía en general y la filosofía de la educación en particular. La mayoría de las filosofías de la educación consultadas comienzan con esta labor. Este caso me parece no puede pasar por alto tal implicación. Incluso se puede afirmar que todo lo construido hasta el momento está enfocado en producir un emplazamiento que permita generar el ya mencionado vínculo.

Propongo que la primera forma de entender esa relación sea al comprender a la filosofía de la educación como un ejercicio de filosofía práctica. Así, creando una diferencia, vemos que en el ejercicio de filosofía en general el tipo de abstracción teórica que se realiza puede desatender las necesidades concretas y con ello las posturas políticas e ideológicas. Mientras que el ejercicio de la filosofía práctica se produce precisamente ahí en los devaneos sociales y las problemáticas que implican. Esto supone de suyo una serie de compromisos y

formas de conciencia con la realidad y con ello la generación de un tipo de postura (apartado 1.3.1).

La filosofía práctica es un ejercicio de cuestionamiento de la actualidad. El punto de partida y llegada es la práctica educativa como espacio y tiempo a desentrañar. Y el centro de aquellas relaciones generadas dentro de espacios concretos bajo la forma de actualidad es la figura humana como problema. A la base está, entonces, una antropología filosófica (apartado 3.2) en tanto que la reflexión de la filosofía educativa es sobre el ser humano como producción. La antropoiesis (antropogénesis dirá Fullat) como realización educativa no es el único elemento que hace necesaria una antropología filosófica. Habrá que decir también que el ser humano tomado como fin en sí nos permite elucidar principios regulativos con los cuales se pueda problematizar ética y políticamente esta realidad compleja.

Aquí es que se hace comprensible que Leopoldo Zea haya sido nuestro primer referente al hablar de filosofía. Su comprensión de la filosofía está a la base de la postura que estamos construyendo. Filosofía como un trabajo para aquellos que tenemos que vérnoslas con un mundo problemático implica una invitación. La filosofía se hace, no se recita o se memoriza. Esto no niega las necesidades de comprensión del campo filosófico, de su historicidad y las discusiones generadas por las distintas formas en que la razón ha entregado productos para la comprensión de lo humano. Justamente ello muestra que la filosofía es una reflexión producida históricamente ante los problemas que se nos presentan.

La manera de sintetizar toda esta actitud nos la da Zea mediante la afirmación de la auténtica filosofía como filosofía sin más. Esta idea la retomo del texto *América como conciencia* (1953). En éste texto vemos que, con relación a

la pregunta de si hacemos genuina filosofía, se puede afirmar la necesidad de hacer filosofía sin más. Lo auténtico de ella es que se realiza como un ejercicio que no se puede reducir a la imitación, al intento de coincidir con lo producido en Europa. Asimismo, se hace notar que la filosofía es producida por sujetos concretos que se han puesto a filosofar sin más.

Mutatis mutandis propongo que entendamos a la filosofía de la educación como filosofía sin más. Las implicaciones de ello son varias y requerirían un trabajo que profundice las aristas epistemológicas, ontológicas, políticas y éticas, de esta forma de filosofía práctica. Este es un trabajo que rebasa lo que se pretende realizar aquí. En cambio propongo que probemos escudriñar el punto de partida que se encuentra a la base de la filosofía como un ejercicio sin más.

La idea de la filosofía de lo educativo entendida como el ejercicio del filosofar sin más requiere demos cuenta de lo que entendemos por filosofar. Para ello propongo a Kant y su *Concepto de filosofía general*. En este apartado el filósofo de Königsberg construye una argumentación bicéfala: un lado lo encabeza la acepción de filosofía escolar, el otro una acepción mundana.

La primera es entendida como un «sistema de conocimientos filosóficos o de los conocimientos racionales a partir de conceptos»³². Como núcleo tiene la habilidad racional de servirse de los conceptos. En la acepción mundana la filosofía concierne a la utilidad. Responde a la pregunta del ¿Para qué filosofar? apuntando a «los fines últimos de la razón humana».³³ Legislando el saber para ponerlo al servicio de lo humano (de aquí la importancia de la antropología).³⁴

³² Immanuel Kant, "Concepto de la filosofía en general" en *Lógica un manual de lecciones*, p. 91.

³³ *Ibidem.*, p. 92.

³⁴ *Idem*

No es gratuita la distinción que hace Kant. Los contrastes entre una forma y otra denuncian el desenvolvimiento del filósofo escolar como alguien que efectúa una habilidad, y por ende que se desenvuelve como un «técnico de la razón».³⁵ Sin impulso por finalidad alguna, la acepción escolar de la filosofía la ha separado de lo mundano. El que crea que la erudición hace la filosofía hará un «uso de mera imitación o, por así decir, mecánico».³⁶ “Una imitación servil”. Sin «reparar en qué medida coadyuva el saber a los fines últimos de la razón humana».³⁷

La filosofía en tanto que asunto mundano es un filosofar. Siempre una tarea, un trabajo por hacer haciendo. Dirá Kant: «No puede llamarse filósofo absolutamente nadie que no sea capaz de filosofar. Sólo se puede aprender a filosofar, empero, mediante el ejercicio y el uso autónomo de la razón»³⁸. Así la filosofía en su sentido mundano se nos revela como una forma de autonomía y ésta como ejercicio de emancipación mediante el uso de la razón. Por su parte la razón está en relación con finalidades humanas. Para ello, el *quid* del filosofar está en la posibilidad de construir sabiduría, la cual anuda conocimientos y propósitos. Las consecuencias de esto es la figura del filósofo como alguien práctico «El filósofo práctico, el maestro de la sabiduría mediante la doctrina y el ejemplo».³⁹

Kant concluye su desarrollo con la siguiente idea: «habremos de prestar una mayor atención al *método* de nuestro uso de la razón que a los dogmas mismos a los que hemos llegado mediante ella».⁴⁰ Ante ello, nuestra posición es que también habrá que tomar en cuenta los dogmas en tanto que ellos se nos

³⁵ *Ibidem.*, 91

³⁶ *Ibidem.*, 90

³⁷ *Ibidem.*, 92

³⁸ *Ibidem.*, 93

³⁹ *Ibidem.*, 92

⁴⁰ *Ibidem.*, 94

muestran como una postura ante la realidad. No obstante, como forma crítica no dogmática, la filosofía nos permite filosofar y con ello hacer uso autónomo de la razón, ejercer una práctica ya sea “de indocilidad reflexiva” como diría Foucault o de praxis como diría Sánchez Vázquez quien frente a la pregunta ¿Qué significa filosofar? nos dice:

...significa cierta relación con un mundo que no nos satisface y, con ella, la aspiración, el ideal o la utopía de su transformación. Por su naturaleza teórica, esa relación no cambia efectivamente nada, aunque cumple la función práctica de contribuir a elevar la conciencia de la necesidad de esa transformación.⁴¹

Ya sea con Foucault ya con Sánchez Vázquez, vemos que la filosofía nos permite cuestionar ese espacio de relaciones llamadas mundo. La filosofía de la educación nos permitirá cuestionar aquel espacio de relaciones que se generan por la educación y que también la generan.

La apuesta es a interrogar el vínculo poder-verdad que enuncian y hacen circular los sujetos que participan en el campo educativo. También queremos denunciar lo que no nos satisface de aquel mundo que implica lo educativo. La parte de la transformación no nos corresponde como aclara perfectamente el maestro Sánchez Vázquez. No obstante considero que la filosofía de la educación puede generar las condiciones de posibilidad para que los sujetos dialoguemos acerca de la necesidad de una transformación.

1.5.1 Filosofías de la educación

En la última parte de su *Building a philosophy of education* (1954) Harry S. Broudy escribe algo que al leerlo me pareció estupendo, lo cito: «...está usted listo para comenzar a edificar su propia filosofía de la educación. No hay prisa sin embargo,

⁴¹ Adolfo Sánchez Vázquez, “¿Qué significa filosofar?”, en *Filosofía y circunstancias*, p. 420.

ya que necesitará usted la mayor parte de lo que le queda de vida para completarla.»⁴² Filosofía de la educación como una tarea echada a andar, como filosofía sin más, supone un ejercicio permanente.

Tiene razón Mario Magallón al señalar como “tradicionales” (conservadoras diría yo) las filosofías de la educación elaboradas como una idealización del deber ser del hombre. Sin tomar en cuenta al hombre de carne y hueso varias de estas filosofías han pretendido delimitar conceptualmente un campo, y con ello, petrificar bajo la pretensión de la razón universal una serie de relaciones complejas. Erigidas con el objetivo de lograr «averiguar de manera fundamental, la esencia, los valores y los fines de la formación humana»⁴³ estas filosofías pierden su vínculo con un campo vivo y complejo en donde la verdad, el sujeto y el poder, van modificando sus relaciones según las inflexiones históricas.

Apostando a lo que señala Broudy me parece que la filosofía de la educación es un ejercicio inacabable, una forma de hacer filosofía que no se agota en la definición de conceptos. Permanente este ejercicio, se renueva social e históricamente. Y además se manifiesta plural en tanto que las formas de ser hombre son múltiples aunque compartamos problemas universales como lo pueden ser: la muerte, el sentido de la vida, las posibilidades del conocimiento, la existencia de dios, la educación como antropogénesis misma.

Sin caer en relativismos fáciles. La filosofía en la búsqueda de superar la mera accidentalidad está sometida a «las restricciones de la lógica, de la experiencia y del saber».⁴⁴ Empero, esto no significa someter toda expresión filosófica a un molde único. La filosofía se produce como filosofías. Aquí la

⁴² Harry S. Broudy, *Una filosofía de la educación*, p. 32

⁴³ Mario Magallón, *Filosofía política de la educación...* p. 10.

⁴⁴ Mijail Malishev, *El hombre un ser multifacético. Antología de antropología filosófica*. Citado por Mario Magallón, *Miradas filosóficas...* Op. Cit. p. 19

invitación es a generar *una* filosofía de la educación y con ello producir *una* forma comprensiva de esta realidad problemática.

1.6 Campo educativo: lenguaje-poder e incitación

Es frecuente señalar a la educación en una doble posibilidad: educación formal e informal. A una se le institucionaliza y a la otra se le hace coincidir con la cotidianidad. Vale para muchos estudios esta diferencia. No obstante, me permito abordar el problema desde otra vía que intenta conciliar esta división preguntando por lo transversal del lenguaje. La opinión de que la escuela está aislada de lo que ocurre fuera de ella no hace sino mostrar lo eficaz que es la circulación de aquellos lenguajes que pretenden borrar la marca de las relaciones de poder.

Comprender a la educación como un campo nos permite mediante la metáfora espacial aludir a un complejo de relaciones. A continuación, señalo porque el uso de la categoría de campo educativo es productiva. El campo alude a una espacialidad particular que se genera por relaciones: campo educativo, campo médico, campo filosófico. Estas relaciones son juegos sociales y formas de lucha que buscan el monopolio del legítimo reconocimiento. Mediante éste se generan los límites de dicho campo, sus modificaciones, los lenguajes que lo atraviesan, las posiciones de los ocupantes, las recompensas que ofrece y que persiguen activamente sus participantes. Estructura, funciones, posiciones, conflictos, competiciones, recompensas, ganancias, intervienen dentro de un campo.⁴⁵

Pero la noción de campo educativo no solamente nos permite generar la comprensión de una estructura interna sino que además nos expresa la condición

⁴⁵ Claudia Pontón Ramos, *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, p. 24-25.

del espacio histórico de lo educativo el cual es configurado por un número de exigencias y límites en relación con el todo social y las formas de producción y transmisión de lenguajes-verdad-saber-poder. Cito una referencia muy lucida que nos da más claridad sobre esta característica:

El campo pedagógico designa así la manera en que las determinaciones profundas de una sociedad, sus relaciones de fuerza, determinan las formas institucionales de su escuela (y sus lazos con otras instituciones como la familia) y, al mismo tiempo, las desbordan para hacer, de la relación que esta sociedad mantiene con sus niños, el espejo de sus intenciones y de sus conflictos.⁴⁶

El campo educativo es entonces una noción que nos permite comprender a lo educativo en tanto que regulación interna (juegos de estrategia dentro de las instituciones) y en sus implicaciones externas (las exigencias del “todo social”). Para esto, la noción de campo educativo, nos parece, tiene como condición de funcionamiento la generación y uso de ciertos lenguajes que echan a andar recompensas, ganancias, prácticas, juegos de posición, verdades. Para ello el lenguaje, entendido en su mínima expresión como series de enunciados, está dentro de un juego estratégico que generan formas de reconocimiento legítimo, formas de poder. Aquí no se hace tan importante la noción de educación formal o informal como lo es ubicar la funcionalidad del lenguaje y su permeabilidad para transitar de un espacio a otro. No obstante, el campo formal es donde se explicitan lenguajes normativos específicos así como las series de enunciados que producen.

La producción de lenguajes que circula dentro del campo educativo es una manera de abordar la relación poder-educación. Como espacio de socialización por excelencia, la educación nos parece una caja de resonancia en la que el poder

⁴⁶ Claude Rabant, “Deseo de saber y campo pedagógico” p. 243.

no solo se multiplica sino que se amplifica. El poder entendido como un ejercicio que produce subjetividades, enlaza mediante la educación las formas de ser individuales, de la familia, de las sociedades, así como las formas de producción y reproducción del sistema económico-político. El gobierno de un mundo transnacional basado en la libre competencia (que curiosamente nunca ha dejado de ser excluyente) toma como un espacio de no poca monta al campo educativo. Por ello la educación es un catalizador que nos permite observar distintos ejercicios de poder. Uno de los más interesantes desde la postura aquí planteada es el ejercicio de la *incitación* a participar en el uso de los lenguajes-verdad-poder-saber unificados como dominio e imposición no violenta. Veamos con detenimiento este punto.

La relación lenguaje-poder-verdad para el caso nos permite entender la existencia de unidades de enunciados que atraviesan el campo educativo y al hacerlo produce formas de sujeción y reglamentaciones de las relaciones entre individuos. Aquí el entendido es de que el tipo de enunciados que se ponen en circulación son producto mismo de formas de poder. Con ello aludo a la formulación explícita del proyecto genealógico por parte de Foucault en textos como el de *Nietzsche, la genealogía, la historia* (1971).⁴⁷

En este documento destaca la categoría de emergencia (*Entstehung*) que permite deslizar la noción de origen que de suyo supone la genealogía. Con esto el objetivo recae en rastrear las formas de emergencia, los puntos de surgimiento, las inflexiones históricas, que proporcionan los emplazamientos para la

⁴⁷ Texto presentado en el homenaje a Jean Hyppolite y en el cual podemos encontrar el resultado de la lectura de que realiza Foucault de Nietzsche en los años de que van de 1964 a 1968. De ésta lectura deriva como consecuencia la aparición del proyecto genealógico como posibilidad de leer la historia en sus relaciones poder-verdad. Cfr., Miguel Morey, *Lectura de Foucault*, pp. 282–284.

generación de los tipos de lenguaje que serán válidos. El punto central es que «La emergencia se produce siempre en un determinado estado de fuerzas.»⁴⁸

Los juegos de fuerzas que generan estallidos e irrupciones, distribuyen los espacios y las relaciones de los unos entre los otros. A unos hace dominadores y a otros dominados. Genera las leyes y sus reglas o “el útil cálculo que ha dado a luz a la verdad”. Aquí la historia desde el enfoque de lo belicoso. El poder como forma productiva, como fuerza de emergencia. Los enunciados de verdad como productos del poder que se logró imponer en estos juegos de fuerzas.

Este entendido del poder en su sentido productivo me parece se enlaza con otra forma que aparece en Foucault con relación al proyecto de una historia de la sexualidad. En el volumen I de dicha historia subtulado *La voluntad de saber* (1976), Michel Foucault introduce la idea del poder como incitación: incitación a hablar, a pertenecer, a funcionar (e incluso transgredir) según el *tempo* del poder.

La idea del poder como incitación es usada por Foucault para problematizar la hipótesis de la represión sexual como práctica extendida desde la época victoriana (s. VIII). Sin negar que ello ocurra, el filósofo francés nos muestra como al mismo tiempo existe una proliferación del discurso sexual. Una intensificación que hace multiplicar los discursos y con ellos las «técnicas polimorfos del poder.»⁴⁹

Así, vemos que en la época victoriana efectivamente el sexo se vuelve secreto y con ello se da la emergencia de espacios periféricos donde se explicita su misterio (por ejemplo el burdel). Sin embargo, surge en el corazón de aquel secreto, con cierta intensidad, una serie de lenguajes que nombran al sexo, que lo hacen circular con una frecuencia mayor. Entre ellos el religioso y con él la

⁴⁸ Michel Foucault, “Nietzsche, la Genealogía, la Historia”, en *Microfísica del poder*, p. 15.

⁴⁹ Michel Foucault, *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, p. 15.

confesión, así como el científico y sus taxonomías. Hay pues una incitación a hablar del sexo, a contarlo todo, con ello también una voluntad de saber.

Esta es una faz del poder que produce sujetos los cuales “libremente” se adscriben al relato generalizado. Aquí el poder ya no funciona únicamente por la restricción, la coerción, la prohibición, sino asimismo por la adscripción, por la adherencia personal, por fuerzas de atracción, seducción. Aún más, podríamos decir inclusive que el éxito del poder como fuerza normalizadora tiene su condición de posibilidad a partir de la adscripción del sujeto producida por las fuerzas que lo *incitan* a pertenecer a discursos, prácticas, funciones. El poder en su fase positiva «ahí donde se impone como el dominio de lo normal y de la normalización.»⁵⁰

Mientras que el poder en el lado negativo acentúa el *no*, la prohibición, lo que se niega del sujeto, el lado positivo declarará lo permisible, el *sí*, lo que se espera del sujeto. El poder en su relación con el sujeto hace de éste un objeto para la ortopedia promovida por lo social, así como por cierta moral productiva generada en un mundo gobernado por la producción y la mercancía.

Aquí no se trata ya de «*el análisis de un poder que nos impide llegar a ser lo que somos*, sino, yendo más allá, *analizar esas relaciones de poder por las cuales somos eso que somos.*»⁵¹ De tal forma que se puede partir del entendimiento de la incitación como una cara del poder que augura la posibilidad de ser “parte de”, “funcionar como”, “aspirar a”, “hablar de”, desear “x”, consumir “y”.

Hay una síntesis de todo lo dicho en una pregunta realizada por Foucault dentro de una entrevista hecha en 1976: «Si el poder fuese únicamente represivo,

⁵⁰ Miguel Morey, *Op. Cit.* p. 295.

⁵¹ *Idem*

si no hiciera nunca otra cosa más que decir no, ¿cree realmente que se le obedecería?».⁵² El poder en su faceta incitadora, me parece, permite generar un enfoque que mire el control, la imposición, la coerción y temas afines a la cuestión del poder desde la óptica de un funcionamiento.

Así, se tiene como objetivo la denuncia de un poder que nos conmina a formar parte de su red, acomodar nuestro cuerpo a sus instituciones, construir las rítmicas de sus procesos productivos, consumir modos de ser desde las ofertas que mercedeaba bajo los discursos que pone a la mano para pronunciar. Este es un poder que funciona y hace funcionar. Crea aperturas al flujo de los designios de lo permisible, de la inclusión, de la participación. Global y plural, se incita a diseminar los efectos de fuerzas que tienen por finalidad la normalización, la ortopedia del sujeto, pero no solamente desde la coerción, la obligatoriedad, el sometimiento.

Con todo esto es que llegamos al punto del caso educativo, para el cual observamos como los sujetos que intervienen en su campo se las tienen que ver con procedimientos de normalización. En el campo educativo uno se las ve con un poder multiplicado que nos adscribe por vía de atracción a formas de dominio destinadas al gobierno de nuestras conductas en distintas esferas. Por mencionar unas: las formas de relación de los cuerpos, los espacios de la permisibilidad, los objetos de deseo, las aspiraciones comunes, los lenguajes cotidianos, la moral vigente.

Existe un texto llamado *Los charlatanes de la nueva pedagogía* (1975) el cual es un ensayo de un joven filósofo –Lucien Morin– elaborado a partir de algo

⁵² Michel Foucault, “Verdad y poder” en *Obras esenciales Vol. II. Estrategias de poder*, p. 385. Es de hacer notar que en la citada versión hay un error en la fecha de la entrevista. Ahí dice que es una entrevista de 1971 pero ésta es del mismo año de la publicación de la voluntad de saber 1976.

que él considera como su amarga experiencia en el campo educativo. En este trabajo, aquel joven profesor de la cátedra de filosofía de la educación en la universidad Trois-Rivières de Quebec, acuña el término «opinionitis». Con ello hay una denuncia: la opinión ha venido a sustituir el saber. El sujeto que habla, el maestro, creyéndose dueño de su opinión sustituye el conocimiento por una ignorancia disfrazada de relativismo, de subjetivismo. «Bajo su patrocinio [de la opinionitis] se enseña ya por todas partes que la ignorancia es ciencia y que creer conocer es saber».⁵³

La denuncia de Lucien Morin me parece es válida en tanto que apunta a sujetos que suponemos deben tener un mínimo acervo de conocimientos, ya ni siquiera digo saber. La figura del maestro que basa su enseñanza en opiniones muestra obviamente una carencia. Pero me parece que aunque implícitamente lo muestra Lucien no alcanza a notar otro punto que está en la mesa: esas opiniones no sólo son síntoma de una falta sino también de un *plus*. Las opiniones no son expresiones aisladas, vienen agrupadas y son socialmente difundidas. Las opiniones suelen ser reproducciones generalizadas. Aunque las personas que emiten su opinión suponen que ésta es personal vemos que frecuentemente enuncia lugares comunes. Al esquivar la responsabilidad de la palabra propia esta puede quedar vacía.

Hay un uso exhaustivo de las opiniones dentro de los marcos educativos ya sea bajo la buena intención del respeto por la diferencia, ya como una victoria democrática, ya como un ejercicio de tolerancia. Este uso al dejarnos enunciar lo que sea en tanto que es opinión, incita a omitir la comprensión de lo que se está

⁵³ Lucien Morin, *Los charlatanes de la nueva pedagogía*, p. 11.

diciendo. ¿Qué de lo que dices es realmente algo que has pensado? ¿Qué de lo que dices es tuyo? ¿Por qué lo dices?

La incitación a hablar, a emitir discursos, nos lleva a participar de un lenguaje previamente cargado por un poder ejercido verticalmente. No es gratuito lo que se dice, tampoco es tan personal como se cree. Sólo bastaría con hacer un listado de ciertos lugares comunes que se repiten incesantemente cuando se da la opinión de algún tema (cosa que no haré). El triunfo de la opinión no es sino una muestra de que el poder es tan democrático como los lenguajes multiplicados, formateados, aglutinados en temas comunes. Aquí el tema de la ideología vuelve a ser importante.

1.7 Crítica y educación

Filosofía de la educación como filosofía crítica es un ejercicio incrustado en una política del lenguaje y la verdad. La apuesta es a la denuncia pero también la exhortación a retomar la palabra.

Líneas atrás se ha señalado ya que la filosofía de lo educativo no hace educación propiamente. Su labor es generar un ejercicio reflexivo que toma como horizonte de comprensión el campo educativo. La educación se produce de manera compleja por un grupo de agentes más o menos difuminados en el espectro social.

No obstante lo anterior, la figura del maestro (inclusive más allá del marco escolar) me parece tiene todavía un papel no menor. El sujeto al que puede ir en primer término el exhorto del filósofo de lo educativo es al maestro. Para ello parto del supuesto de que esta es una figura que puede ser todavía importante dentro del campo educativo. No siendo el único sujeto, no siendo el último, no obstante quisiera hacer una apuesta a su figura.

Aquí, el exhorto filosófico no puede construirse como tutela. La parte normativa de la filosofía es válida en tanto que genera un horizonte comprensivo de las prácticas y las formas éticas de desenvolverse pragmáticamente. Sin embargo, una filosofía únicamente declarativa o construida sobre proposiciones pierde la injerencia política del encuentro dialógico.

Se hace filosofía de la educación como ejercicio que permita generar condiciones para hacernos valer de nuestro entendimiento. Dichas condiciones al hacer del maestro un destinatario están suponiendo en este sujeto la posibilidad del ejercicio crítico. Este ejercicio recae en la necesidad de retomar la palabra que dice no al poder, no así, no bajo tus reglas. Crítica como indocilidad ante un régimen que ha vuelto el espacio escolar en una maquinaria fordista. La necesidad del diálogo entre los sujetos del campo educativo se da ahí donde se vacían los lenguajes, donde las relaciones se vuelven performances ritualizados y los sujetos se forman como producciones performativas. Ante ello buscamos generar teoría para difundir lenguajes que permitan comunicarnos ya no únicamente bajo los lugares comunes que produce el poder. Hablar de un mundo que no nos satisface para mostrar la necesidad de su transformación

En lo siguiente se analiza la categoría *Educación* la cual es problematizada desde la óptica del poder como incitación. De lo que trata el capítulo que sigue es de poner en ejercicio el tipo de filosofía que se ha construido dentro del presente capítulo para analizar aquello que entendemos como campo educativo y denunciar algunas prácticas de imposición de sentido y aglutinamiento de poder. De esta manera el punto a problematizar son determinadas líneas de tensión que atraviesan lo educativo y que nos llevan a observar el funcionamiento de algunas formas de gobierno de la subjetividad.

Capítulo II

Educar para creer: gobierno, subjetividad y hegemonía

Vinieron. Ellos tenían la Biblia y nosotros teníamos la tierra.
Y nos dijeron: "Cierren los ojos y recen".
Y cuando abrimos los ojos, ellos tenían la tierra
y nosotros teníamos la Biblia.

Eduardo Galeano

2.1 Creer para ver

El presente capítulo inicia con un epígrafe que considero expresa la idea general a desarrollar. Dicha idea es que existen formas más eficientes de lograr el despojo y la dominación que la violencia física. Esas formas eficientes se agruparon bajo el concepto de poder. Y se definieron en el capítulo anterior como estrategias de gobierno que se insertan directamente en la dimensión de sentido que tenemos los sujetos con respecto a la realidad y las conductas que de ello se desprenden. Al punto podemos añadirle entonces la afirmación de que existe un tipo de educación que participa en la modelación de la subjetividad de los individuos integrando directamente en su consciencia social e individual las creencias de un mundo gobernado por la producción y el consumo.

De esta manera, sugiero partamos del entendido de una realidad en la que se nos ha enseñado a creer, porque en la medida en que nos entreguemos a dichas creencias entregaremos nuestras decisiones y la fuerza necesaria para hacer funcionar una vorágine sin cabeza y sin razón pública (el capital no tiene rostro y mucho menos es humano). En todo caso si de creer se trata entonces habrá que preguntarnos ¿Creer en qué?

Por creencia no se pretende afirmar una dogmática generalizada y unívoca. Proponemos pensar más bien en una pluralidad de enunciados que se relacionan entre sí por series de sentido que desde nuestra perspectiva comparten algo que Nietzsche diagnosticó de manera reiterada: el nihilismo. Se hace necesario aclarar que el concepto de nihilismo en la obra de Nietzsche tiene más de un sentido y por ende necesita un contexto para ser interpretado. Para el caso el sentido que pretendo resaltar nos permite observar a la modernidad como intrínsecamente nihilista al desmontar el piso de la dogmática espiritual para colocar a la materialidad que tiene como su fe a la nada. Nihilismo como negación de principios morales y espirituales y como afirmación de una materialidad vacua. Dice Nietzsche en *Más allá del bien y del mal*

En otro tiempo la gente sacrificaba a su dios seres humanos, acaso precisamente aquellos a quienes más amaba (...) Después, en la época moral de la humanidad, la gente sacrificaba a su dios los instintos más fuertes que poseía, la «naturaleza» propia (...) Finalmente ¿qué quedaba por sacrificar? ... ¿No tenía que sacrificar a Dios mismo y, por crueldad contra sí, adorar la piedra, la estupidez, la fuerza de la gravedad, el destino, la nada? Sacrificar a Dios por la nada.⁵⁴

En la anterior cita podemos observar a un Nietzsche más complejo que el popular ateo encarnizado. Aquí el filósofo de Röcken muestra una seria preocupación frente a la crueldad misma para con un Dios que sostenía toda una serie de creencias y prácticas morales, el cual ha sido sacrificado por una modernidad aterrizada en la objetividad que mira a la piedra y que, añadimos nosotros, extrae de ella un valor de mercado. Como se puede ver con Nietzsche, frente a la pregunta por el ¿qué creemos? Se puede afirmar que no existe algo en que creer, y por ello podemos creer en cualquier cosa. Y cualquier cosa es la especialidad

⁵⁴ Friedrich Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, § 55 p. 102

de un capitalismo en el todas las cosas/personas se pueden vender/comprar. Por ejemplo el agua que se toma del espacio público, se embotella y se vuelve un bien privado. Y donde dicha agua puede aumentar su precio diez veces si tiene la etiqueta "FIJI". Diría Galeano ellos tenían las botellas y nosotros teníamos el agua. Nos dijeron cierren los ojos y compren. Y cuando abrimos los ojos ellos tenían el agua y nosotros teníamos "FIJI".⁵⁵

Entonces ¿No existe una moralidad que sostenga las prácticas políticas del capitalismo y el consumismo? Es imposible afirmar tal cosa. Ya el trabajo de Max Weber *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1905) nos demostró como el capitalismo tiene un espíritu definido por los hábitos y e ideas de una subjetividad pretendidamente racional, aunque dicha racionalidad se reduce a alcanzar el éxito económico mediante la creencia en la maximización del rendimiento y la minimización de todo gasto innecesario.⁵⁶ En el caso de Weber y el de Nietzsche se observa que dan cuenta de la existencia de un movimiento de secularización que ha afianzado su moralidad en el principio material de la producción.

Esta crueldad llevada para con nuestra propia condición trascendental (el hecho de poder pensar en algo más allá de la efímera existencia) nos lleva a

⁵⁵ En internet podemos encontrar entre toda la descripción que hacen del agua FIJI un párrafo que se nos hace especialmente relevante: "FIJI Water es diferente de otros tipos de agua debido a su origen en la isla de Viti Levu, en el archipiélago de Fiji. En el remoto norte de la isla está el valle de Yaqara. En ese lugar, bajo una prístina selva tropical, yace el acuífero subterráneo. Este sistema protector y enriquecedor garantiza que la fuente de nuestra agua no esté expuesta a la lluvia ácida y a otros contaminantes ambientales del mundo moderno." Disponible en: <http://fijiwater.mx/company/faq/about-fiji-water/>

Como observamos en dicha publicidad FIJI comercia con la promesa de no sufrir las consecuencias de la explotación del mundo. Esta es la promesa del acceso a la salvación vía consumo.

⁵⁶ Cfr., Max Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, México: FCE, 2011.

buscar refugio en las promesas de una religión liberal, flexible, de “universal”⁵⁷ acceso y nulo compromiso. Las iglesias de nuestra nueva religión son ahora los supermercados y los *Mall* que nos ofrecen la promesa de una felicidad enlatada con “abrefácil” incluido. ¿Y cómo facilitar nuestra adscripción a tan linda religión? Aquí es donde numerosos estudios han señalado a la educación en su papel reproductor de un orden en el que se nos enseña a creer.⁵⁸

El lema de los emprendedores que han vuelto a la educación círculos de autosuperación motivacional dice “Cree en ti mismo con tanta fuerza que el mundo no pueda evitar creer en ti también”. ¿Qué significa exactamente creer en ti mismo? Es algo que queda vacío, y como dice Laclau, al ser un significante vacío funciona para diversas intencionalidades⁵⁹. En lo que sigue del presente capítulo abordo con cierta insistencia esta interrogante y también busco explorar desde que ideas dotamos de sentido a este vacío nihilista.

2.2 Escolaridad, reproducción y consenso

En su libro *El maestro ignorante* (2007) Jacques Rancière llega a afirmar lo siguiente: «...la distancia que la escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es la misma de la cual viven y, por tanto, reproducen sin cesar.»⁶⁰ Me

⁵⁷ La universalidad de este acceso requiere como pasaporte la capacidad de poder adquisitivo. No así la promesa de acceder a dicha panacea. La existencia del crédito, ya sea en tarjeta o mediante compras a plazos que funciona a la vieja usanza de las tiendas de raya, permiten que la promesa de acceso sea una realidad que trasciende las insuficiencias materiales de los sujetos y sus verdaderas condiciones.

⁵⁸ La teoría de la reproducción fue una línea de pensamiento que cobra auge en los 70's en Francia y Estados Unidos. Pierre Bourdieu y Passeron son figuras que sobresalen con su idea de la reproducción cultural. Mientras que en el ámbito pedagógico están las figuras de Henry Giroux y Peter McLaren. Éste último añade posteriormente la idea de la resistencia con lo que complejiza el campo educativo al señalar que no solamente hay reproducción en él sino también formas de resistencia.

⁵⁹ *Cfr.*, Ernesto Laclau, “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política”, en *Emancipación y diferencia*, Argentina: Ariel, 1996

⁶⁰ Jacques Rancière, *El maestro ignorante*, p. 9

parece relevante dicha cita porque encontramos en ella expresada una intrínseca contradicción de la educación. Una dialéctica en la que conviven los esfuerzos por transformar un estado de cosas injusto y desfavorable y a su vez se reproducen y diseminan los dispositivos mismos de la desigualdad. Es decir, al mismo tiempo que pretende reducir las distancias sociales, económicas y de conocimiento, la educación las reproduce incesantemente. Esto es especialmente claro cuando se habla de educación escolarizada.

Para nadie es un secreto que en la educación escolar es donde mejor se pueden reproducir las creencias de una sociedad corporativizada. Sin embargo, tampoco debería ser un secreto que la escolaridad es uno de los pocos espacios que nos quedan en los que las personas distintas, tanto ideológicamente como socioeconómicamente, pueden convivir, conversar y aprender unos de los otros.⁶¹ La ambigüedad de este tipo de institución social la hace un espacio de batalla política por excelencia. Entonces ¿Por qué los discursos que giran en torno a lo educativo tienen un cierto consenso y tienden a afirmar las mismas ideas ya sea en la izquierda o la derecha del abanico político?

El consenso es una necesidad razonable para la toma de decisiones públicas ahí donde se comprende que de suyo el mundo es una pluralidad de formas comprensivas de la realidad. El término “formas comprensivas” y también la idea de consenso, así entendida, es recuperada de John Rawls.⁶² En este autor el tema de la justicia –central para una política democrática moderna y para una

⁶¹ La división entre escuela pública y privada ponen en cuestión lo afirmado. Y aunque eso es verdad, no puede diezmar el poder emancipador que le es intrínseco al saber socializado, y tampoco es un determinante para las decisiones y posturas que tienen los sujetos que participan dentro de dichas instituciones. La figura del maestro debe tomarse como relevante al respecto y apostar a su formación para que aún ahí donde se configura un espacio empresarial en lugar del educativo existan voces que puedan diseminar otros lenguajes.

⁶² Cfr., John Rawls, “La idea de un consenso traslapado”, en *Liberalismo político*, México: FCE-UNAM, 1995.

moralidad pública guiada por lo razonable— es llevado de la mano por la necesidad de generar un consenso traslapado (entrecruzado), el cual se puede entender como una puesta de acuerdo vía la razón en los temas públicos de lo justo superando (sin negar) las particularidades y diversas formas comprensivas que brindan soporte ideológico a los individuos ópticamente diversificados. Dichas formas pueden ser filosóficas, religiosas, culturales. La cuestión como la entendemos interroga el cómo poder generar un punto de acuerdo político sin perder la condición plural de las sociedades democrático-liberales.

El tema no tiene nada de sencillo sobre todo cuando vemos la discusión a la que puede dar cabida, como lo demuestra Chantal Mouffe y su obra *El retorno de lo político* (1999) en donde debate esta idea confrontándola a la idea de antagonismo a la cual entiende como lo esencialmente descriptivo de lo político dado que: «La vida política nunca podrá prescindir del antagonismo, pues atañe a la acción pública y a la formación de identidades colectivas»⁶³ Para Mouffe el paso de *lo político* (conflictivo intrínsecamente) a *la política* (procuración del orden) consistiría en convertir el antagonismo en agonismo, convertir al enemigo en adversario.⁶⁴ Idea con la cual estoy de acuerdo. A su vez podríamos añadirle un punto si enfocamos el fenómeno desde la óptica de Žižek, el cual nos permite afirmar que lo político se puede entender como una lucha que se da entre lo particular de la situación y sus necesidades y lo universal del sentido que se pretende imponer. Aquí la lucha política «es la lucha paralela por conseguir hacer

⁶³ Chantal Mouffe “Por un pluralismo agonístico”, p. 16

⁶⁴ El ejercicio político democrático supondría entonces “el reconocimiento de la dimensión antagonista *de lo político*, razón por la cual sólo es posible protegerla y consolidarla si se admite con lucidez que *la política* consiste siempre en «domesticar» la hostilidad y en tratar de neutralizar el antagonismo potencial que acompaña toda construcción de identidades colectivas. El objetivo de una política democrática no reside en eliminar las pasiones ni en relegarlas a la esfera privada, sino en movilizarlas y ponerlas en escena de acuerdo con los dispositivos agonísticos que favorecen el respeto del pluralismo.” *Ibidem* p. 14

oír la propia voz y que sea reconocida como la voz de un interlocutor legítimo.»⁶⁵
Así pues, el *pólemos* de lo político es necesario porque permite la posibilidad de afirmar a los sujetos en sus relaciones con la comunidad. Comunidad que es puesta en cuestión cuando nulifica las voces y margina los discursos.

Sin embargo, lo que se privilegia en los discursos oficiales, y se reproduce como el lenguaje paradigmático de lo político, es la palabra consenso la cual considero tiene importancia y legitimidad ahí donde el conflicto llega a un callejón sin salida, pero eso no implica que siempre sea necesario la búsqueda de consenso (éticamente hablando). Por ello, se pretende cuestionar la funcionalidad y utilidad del consenso ahí donde este mantiene su carácter público y de razonabilidad empero no es generado desde una forma de justicia (es decir, con la exigencia propia de una ética como criterio que guie las decisiones) sino más bien se nos presenta como hegemonía. ¿Qué ocurre cuando las mayorías se ponen de acuerdo en decisiones que no han generado ellos y que no les benefician pero “naturalmente” son reproducidas y distribuidas? Antes de ahondar en dicha pregunta establezcamos con más profundidad el problema que estoy sugiriendo. Para esto tomemos el caso de la enseñanza de la filosofía y veamos un ejemplo propuesto por Enrique Dussel:

Un aspecto fundamental en la relación filosofía-praxis que se elude casi siempre es el de que no hay “práctica” filosófica sin “aparatos” de enseñanza-aprendizaje (las universidades, revistas, conferencias, etc.). En la necesidad de crear “consenso” las clases dominantes organizan aparatos ideológicos hegemónicos. La filosofía tiene un papel central en la formación ideológica dominante y dentro de los aparatos hegemónicos.⁶⁶

⁶⁵ Slavoj Žižek, *En defensa de la intolerancia*, p. 27.

⁶⁶ Enrique Dussel, “Praxis y filosofía”, en *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación*, p. 30.

El ejemplo nos lleva a reforzar la contradicción explorada en el presente apartado. La filosofía entendida como un uso de la razón libre, a su vez no puede ser entendida como algo escindido de las condiciones materiales de la existencia.⁶⁷ Dichas condiciones suponen un aparato construido por instituciones diversas y las formas de reproductibilidad ideológica que les subyacen (aparatos ideológicos del estado, entre ellos la escuela). No obstante, la filosofía necesita ser enseñada en tanto que su praxis tiene como condición lo educativo.

Asimismo no se puede reducir la filosofía a una ideología. Al hacerlo perderíamos de vista el carácter crítico que le es intrínseco a toda filosofía que se precie de ser tal. La crítica –en tanto cuestionamiento generado ahí donde la dominación y la aseveración fácil asoman–, se aleja del camino previamente trazado por la ideología de las creencias hegemónicamente distribuidas en un mundo globalizado por bloques económicos y empresas transnacionales. Entonces habría que resaltar como Mouffe el carácter conflictivo implícito en lo político, el cual es necesario para que la filosofía en este caso, y cualquier otra ciencia en otro caso, no sea reducida a una ideología más de las que hacen uso los aparatos hegemónicamente coordinados por el consenso.

La afirmación que he querido establecer en todo caso la expresa David McLellan de la siguiente forma: «Mientras menos deseen los grupos gobernantes de una sociedad recurrir a la fuerza, más necesitan contar con las diversas normas consensuales para legitimar su poder.»⁶⁸ Empero, ante todo esto la pregunta: ¿cuáles son los grupos gobernantes?

⁶⁷ En el siguiente capítulo tomamos como ejemplo el caso de Kant y la forma en que realiza una taxonomía de las razas. Lo que pretendemos en ese ejemplo es dar cuenta de cómo el sujeto filósofo no se puede escindir de sus condiciones histórico-materiales y con ellas de la ideología de su contexto.

⁶⁸ David McLellan, *Ideología*, p. 22.

2.3 Gobierno por la libertad

Por grupos gobernantes no se pretende señalar a sujetos concretos. David McLellan está pensando en formas concretas cuando habla de grupos gobernantes. Está pensando en el soporte material de instituciones específicas. Y también está pensando a la ideología en su carácter espontáneo, esto a nivel horizontal como reproducción. A partir de estas tres coordenadas se podría generar una lista específica en la que nombramos, señalamos y describimos a dichos grupos gobernantes. Asimismo, la escuela ha aparecido en líneas anteriores como un espacio atravesado por dichas coordenadas. Sin embargo, mi intención no es realizar dicho listado.

Por mi parte pretendo señalar más bien un funcionamiento que, insisto, toma como núcleo fundamental a la creencia y la necesidad de que ésta se construya y perdure como introyección subjetiva mediante un tipo de ejercicio social (educación) que forma esquemas seriados de subjetividades, de las cuales parece que no somos dueños a plenitud. Ese funcionamiento propongo lo entendamos con la noción de gobierno.⁶⁹

El gobierno puede ser entendido como una forma de dominio del sujeto sobre sí mismo. Ser gobernante de sí. Esto implica pensar el gobierno de sí mismo frente al gobierno de los otros. Lo cual también puede relacionarse con el tema de la libertad. Para ello pensemos en Kant quien en la *Paz perpetua* (1795) habla de dicha libertad pensándola con respecto al Estado y el Derecho. Dice en una

⁶⁹ Para el Foucault que ha trabajado con detenimiento el tema de la gubernamentalidad el tema del gobierno puede entenderse de manera breve de la siguiente manera «Gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros» Michel Foucault, “El sujeto y el poder”, p.15. Como podemos observar el gobierno no se sostiene en la determinación de la conducta de los otros sino la creación de condiciones que permitan un campo de acción específico en los otros.

parte nuestro autor: «Mi libertad exterior (jurídica) hay que explicarla, más bien, de la siguiente manera: como la facultad de no obedecer ninguna ley exterior sino en tanto en cuanto he podido darle mi consentimiento.»⁷⁰ Así pues, se puede ver que la libertad (exterior) consiste en la capacidad del sujeto de otorgar su consentimiento para obedecer aquel tipo de ley exterior (a mi propia razón) que sea considerada justa al ser generada y regulada por la razón pública (materializada para Kant en el Derecho). Se observa aquí que la libertad puede ser entendida como la conciliación del ejercicio de mi propio gobierno con relación al gobierno que procede del Estado (en Kant dicho Estado es la comunidad y no un aparato institucional). Ser gobernado no es un problema para Kant en tanto que yo haga uso de mi facultad de consentir dicho gobierno.

Ahora bien, todo el argumento es rescatado para tratar de dar un giro de tuerca al argumento de David McLellan citado líneas atrás. Para McLellan existe un grupo de gobernantes específicos que podríamos ubicar, lo que me parece es una denuncia muy válida, empero lo que obvia dicho argumento y que pretendo poner de manifiesto con nuestra referencia a Kant es el hecho de que el éxito del gobierno está dado en el consentimiento del sujeto gobernado. Por lo que el poder es aquí una estrategia puesta en conflicto dentro de una serie de contradicciones dadas por lo social, cuyo éxito depende de la posibilidad de obtener el consentimiento de los sujetos que creen en la legalidad de su verdad.

El gobierno es así una forma del poder que necesita de la participación activa de un sujeto que se asuma gobernado desde su libertad. Este sujeto cree efectivamente en la verdad del poder que lo gobierna. Kant no pensaba en esto cuando afirmaba este concepto de libertad, sin embargo, eso no exime a dicha

⁷⁰ Immanuel Kant, *Sobre la paz perpetua*, p. 16.

afirmación de ser válida para lo ya denunciado. La diferencia entre lo planteado por Kant y lo que se describe como el gobierno de la subjetividad mediante esta modernidad del consenso, es que la razón pública prescinde de su carácter crítico para asumir uno del tipo utilitario.

Así pues, si se habla de grupos gobernantes sugiero que entendamos entonces que ellos son un funcionamiento que se caracteriza por desplegar la capacidad de concentración, maleabilidad y dispersión de la razonabilidad de los lenguajes que hablan de su verdad y cuyo objetivo es la creencia de una legalidad que nos conmina a obedecer. Por dicha razonabilidad se entiende un uso que se da a los lenguajes desde lo público a partir de valores y sentidos funcionales para un sistema de creencias legitimado. Expresamos dicho sistema con enunciados como: “condiciones materiales”, “modos de producción”, “relaciones de producción”, “consumismo”, “mercado”, entre otros; con la intención de aludir a una empresarialización total de la realidad. Afirmo con esto, entonces, que hemos cedido nuestro gobierno a uno generado por la misión y visión global de mercado.

La educación desde este entendido se vuelve un espacio funcional a partir de múltiples dispositivos que pueden concentrar una serie de lenguajes “populares”, modificar las exigencias que los han producido y devolverlos a la comunidad ahora desde un ejercicio de dominación que en apariencia es consensuado. La educación es pensada como un lugar que permite dirimir el carácter agonístico de lo político en el que encontramos pugnas por hacer escuchar la propia voz, para en cambio difundir formas de credibilidad homogéneas.⁷¹

⁷¹ No es nueva la afirmación de que la escuela está obligada a asumir formas empresariales. Pasando desde la burocratización de la enseñanza hasta las exigencias de certificación de calidad, la escuela pasó de parecerse a una fábrica a parecerse a una empresa. La importancia de reiterar esta tesis tiene que ver con la denuncia de la funcional “cultura del esfuerzo” operante

2.4 Lenguaje dominante y lenguaje de los dominantes

Este apartado está dedicado a abordar el argumento esbozado en el párrafo anterior. La idea será mostrar que aquellos lenguajes dominantes, esto es: aquellos que han sido dotados de sentido desde el gobierno, no proceden de capas dominantes sino que son ya en sí mismo lenguajes de dominio “popular”. Esta idea a su vez nos permitirá mostrar cómo el gobierno aquí no es únicamente un movimiento asimétrico en el que se ordena desde ciertas cúpulas que son conocidas como las clases dominantes,⁷² sino que también se observa la existencia de una capa distinta y muy activa del gobierno que se da en el campo subjetivo y que está montada en los juegos de lenguaje que dominamos los sujetos de manera común.

Llamo dominio de los juegos de lenguaje a la posibilidad de comprender el sentido de la enunciación a partir del contexto de significatividad. La expresión “jugarle al vivo” no nos expresa nada literalmente, no así cuando se comprende dentro de un contexto significativo. Entonces dominar el juego que implica el lenguaje supone entrar en el dominio del contexto significativo a partir del cual es entendible dicho lenguaje. Para que la enunciación de un lenguaje tenga significado comprendemos que éste ha sido popularizado por un tipo de cultura

en estas instituciones, la cual está enfocada a la producción de líderes. Educar no para aportar a la comunidad sino para escindir de ella convirtiéndose en sus líderes. La escuela presenta a los individuos que acuden a ella una serie de retos enfocados a la producción. Las carpetas de evidencias y la búsqueda constante de presentación de trabajos nos muestra cómo se refuerza el carácter productivo mientras que el cultural queda reducido a “eventos culturales” o a materias extracurriculares. Esta cultura del “esfuerzo” ha llevado a trasladar algunas figuras nacidas en lo exclusivamente empresarial a lo académico, como lo es el caso de la figura del Coach, el cual es un psicólogo asignado a motivar a los sujetos para que estos produzcan más, mejoren su calidad, tengan mejores notas.

⁷² Armadas de normativas legales, condiciones materiales y estructuras simbólicas

que a su vez tiene como base ciertas condiciones materiales y con ellas medios y modos de producción/explotación.

Así pues, los lenguajes se producen y se divulgan a partir del soporte de las condiciones materiales que sostienen a la cultura misma. Las condiciones materiales del preso le dan sentido a la palabra libertad, la del pobre le dan sentido a la palabra miseria, las del excluido a la de marginación, las condiciones del rico a la de poder. En todos los ejemplos se podrían cambiar los papales de los sujetos y equivaldrían los ejemplos. El punto es que esos lenguajes surgen porque hay una necesidad de ellos y una red simbólica para entenderlos.

El gobierno, se puede ver aquí, consiste en la apropiación de los lenguajes. Su capacidad de tomarlos, desmontarles la carga de sentido que les dieron origen y reproducir su uso bajo una nueva configuración que tiende a estar inscrita dentro de los marcos de la dominación. Así, el pobre tiene acceso al uso del enunciado poder pero a condición de que éste se encuentre transfigurado por un gobierno de la competencia y el enriquecimiento. El pobre sueña con el poder del enriquecimiento en una sociedad que le ha prometido que si se esfuerza lo suficiente (y con la entereza suficiente para pasar por encima de los demás) logrará el éxito que lo desligará de su condición marginal. Mediante esto la convicción y compromiso del trabajador pobre que está en búsqueda de su éxito personal se traduce en un mayor rendimiento y una mayor identificación de su personalidad con los valores de la empresa. Esta visión darwiniana de lo social (deformada) cancela por entero la realidad histórica del poder entendido como ejercicio de la comunidad mediante la solidaridad. Estos valores comunitarios se

desvanecen así en los relatos del individualismo liberal que anda en busca de la felicidad.⁷³

Otras palabras pueden servirnos como guía para establecer la idea que se está desarrollando. Así, enunciados como: Justicia, paz, equidad, entre otros más, señalan luchas políticas de gran trascendencia logradas por el esfuerzo del conflicto por el reconocimiento de poder hacer escuchar la voz de los desfavorecidos y sus exigencias políticas. Es decir que este tipo de enunciados se cargan de sentido en tanto que emergen en los momentos históricos en el que se producen exigencias sociales legítimas.

Se puede afirmar, por lo anteriormente dicho, que estos enunciados son expresiones “populares” que se gestan y posicionan socialmente. Producidos como utopías de realización popular, o como líneas de sentido dentro de movimientos políticos, estos enunciados no pueden ser asumidos sin más como producciones de un sistema de dominación. Y justamente por ello es que el poder en su incitación pone en acto dispositivos de conversión que retoman ese tipo de lenguajes resemantizándolos a partir de un ejercicio de dominación. La televisión y el internet han demostrado ser partes esenciales de esos dispositivos de conversión, asimismo han demostrado ser el paradigma educativo del siglo XXI.⁷⁴ Vemos con Žižek que dicho mecanismo tiene la habilidad de retomar «el

⁷³ Aquí estoy haciendo evidente alusión a la película *The Pursuit of happiness* (sic) del director Gabriele Muccino (2006), cuya trama central se establece en torno a la relación del triunfo existencial asociado al éxito en los negocios. En esa película observamos como el ser corredor de bolsa se establece como el telos de una existencia rota por la competitividad y el fracaso económico.

⁷⁴ En las redes sociales por internet se sigue con mucha frecuencia el *trending topic*, que puede entenderse como lo que está de moda en el momento. El uso de *hashtag* (#) da cuenta de los *trending topic* los cuales habrá que decir se generan, se desarrollan y mueren con vertiginosidad. El *hashtag* es el dispositivo más sencillo y directo (para capas jóvenes) de difusión de enunciados que se “viralizan” y que en su volverse moda ocultan una serie de formas de gobierno. Qué le gusta a la gente y cómo le gusta es una cuestión de *hashtag*.

contenido popular “auténtico” y la “deformación” que del mismo producen las relaciones de dominación y explotación». ⁷⁵ Así pues, se observa que no hay dos sentidos sino que en el sentido mismo se recogen las implicaciones “auténticas” y “deformadas” mediante una dialéctica que reconcilia los sentidos agrupándolos bajo un esquema de relaciones de explotación. El explotado en un momento dado puede generar un lenguaje que expresa su condición, y también puede darse cuenta de cómo dicho lenguaje ha sido reformulado de manera tal que sigue reproduciendo dicha explotación.

La tesis se sostiene en una observación que responde en parte una pregunta ¿Cómo el lenguaje generado a partir del poder como dominio interviene en la subjetividad y en la colectividad? La aproximación que se puede hacer según lo ya mencionado con Žižek es que dicho lenguaje no es generado y aplicado desde el dominio, desde los dominadores, sino que este lenguaje es en sí ya una producción popular. Así, «Las ideas dominantes no son NUNCA directamente las ideas de la clase dominante». ⁷⁶

En tanto que ideas dominantes, estas enuncian intereses populares pero ahora re-producidos según un juego que instrumentaliza su sentido legitimando formas de poder como lo es la explotación capitalista. Bajo este esquema se puede situar como ejemplo la noción de libertad cuyo sentido pasa de ser asociado de la autonomía, la emancipación y la razón como principio electivo, a ser asociado al acceso a bienes y servicios. ⁷⁷ En el contexto neoliberal la libertad está destinada a funcionar como condición que se expresa en el consumo. Es claro que esta forma declarativa es irreal. La libertad de consumo termina donde

⁷⁵ Slavoj Žižek, *Op. Cit.* p.19

⁷⁶ *Ibidem*, p. 21.

⁷⁷ *Cfr.*, Rosa María Rodríguez Magda, *Transmodernidad*, p. 148.

empieza el salario del obrero, aunque también es cierto que para subsanar ese pequeño defecto en el sistema existe el crédito. Los sistemas son autorregenerativos, por lo que ante toda dificultad siempre tendremos una solución. Los bancos comercian con esa idea. También es cierto que cuando los bancos tienen problemas el Estado les ofrece una solución.

2.5 Poder y hegemonía

Se puede ver entonces la flexibilidad de un tipo de poder capaz de sobreponerse a los conflictos y a la resistencia realizando un tipo de “*Aufhebung*” que supera incorporando a su dominio la diversidad. El lenguaje subversivo transformado ahora en expresión del poder. Aquí habrá que entender al poder como un tipo de *tecnología política*. A partir de ello se puede afirmar que dicho poder es constituido por una serie de «procedimientos que han sido inventados perfeccionados y que se desarrollan sin cesar.»⁷⁸ ¿Por qué el poder tiene la necesidad de un perfeccionamiento constante?

Si el poder consistiese, tal como la versión jurídica, solamente en la prohibición no existiría la necesidad de un desarrollo. El no de la ley divina permanece inmutable. Pero el poder no solamente se aboca a prohibir. El poder se multiplica, dispersa, regionaliza, muta y diversifica atendiendo a una necesidad que le es intrínseca. «La función primaria, esencial y permanente de esos poderes locales y regionales es, en realidad, ser productores de una eficacia, de una aptitud, productores de un producto.»⁷⁹

Así, el poder conminado a la eficacia tiene por necesidad primaria el consenso y la participación bajo un esquema de orden, disciplinar en ocasiones

⁷⁸ Michel Foucault, “Las mallas del poder”. p. 894.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 893

en otras producidas por un tipo de servidumbre voluntaria. Aludiendo aquí a Étienne de La Boétie se puede dar cuenta de cómo la costumbre, la cobardía, el embrutecimiento lúdico, la fetichización de las figuras de autoridad y la red de complicidad con todos los intereses que genera, forman un tipo de orden en el que servir parece más bien una cuestión de voluntad.⁸⁰ Aunque sea factible desarrollar este camino de análisis solo dejamos su alusión al paso como una serie de líneas posibles de indagar.

Lo que se pretende resaltar es que ese mecanismo que opera en lo social, y en particular para nuestro caso en lo educativo y su escolarización, agrupa lenguajes “populares”, transforma su sentido social para efectuar un tipo de instrumentalización del poder el cual distribuye “equitativamente”⁸¹ (aquí el papel de la escuela como caja de resonancia y que disemina y amplifica esa forma de poder⁸²). Se observa en este fenómeno una intención de universalización. Como

⁸⁰ Cfr., Étienne de La Boétie, *Discurso sobre la servidumbre voluntaria*, pp. 59-81.

⁸¹ Aquí la palabra equidad debe ser tomada con precaución en tanto que podemos cometer el error de creer que efectivamente es igual en todas las capas sociales. Lo que intento decir es que el poder mediante la educación se multiplica con más fuerza y hacia más espacios sociales. Desde el joven ciudadano hasta el que vive en la sierra, se hacen atravesar valores que gobiernan los deseos de una subjetividad la cual se pretende construir a partir virtudes que la producción y el consumo ensalzan.

⁸² El tema lo encontramos especialmente en el trabajo que hace Foucault acerca del poder pastoral y la gubernamentalidad. La relación entre estos dos conceptos es que se tratan de un movimiento histórico que da cuenta de cómo aquel poder encargado del pastoreo de almas y puesto en práctica mediante el reglamento monacal, desborda esta institución religiosa pasando a generar el gobierno de los individuos en general. Dicho paso muestra a una modernidad en la que se gobierna a los individuos a partir del uso de varias instituciones que puedan hacerla de caja de resonancia del poder y sus reglas de conducta. Una de las principales instituciones para dicho movimiento es la escuela, la cual permite la secularización de las reglas de conducta entendidas como relevantes para la eficiencia del gobierno de la población. En una parte del curso *Seguridad, territorio y población* Foucault plantea el problema del gobierno como un problema pedagógico de la siguiente manera: “El problema pedagógico: cómo conducir a los niños, cómo hacerlo a fin de lograr que sean útiles a la ciudad, conducirlos hasta el punto en que puedan alcanzar su salvación, conducirlos hasta el punto en que sepan conducirse a sí mismos; con toda seguridad, este problema se vio sobrecargado y sobre determinado por la explosión del problema de las conductas en el siglo XVI.” Michel Foucault, *Seguridad, territorio, población*, p. 268.

plantea Žižek «La lucha no se limita a imponer determinados significados sino que busca apropiarse de la universalidad de la noción.»⁸³

Esa “universalización” sugiero la comprendamos bajo la noción de hegemonía. Hacerse aquí de la universalidad tiene como objetivo la totalización de sentido del mundo, cuyo ejercicio de inclusión ideológica al mismo tiempo se genera desde formas de marginación. La serie inclusión-estandarización-hegemonía me parece es expresada con claridad dentro de una conferencia de Jean Baudrillard abocada a tratar el tema de la agonía del poder, a continuación cito una parte de la misma:

Más allá de la explotación material del mundo entero, se ha producido un sometimiento de las mentes a un único modelo, a una sola dimensión conceptual de forma que cualquier otra perspectiva, cualquier apuesta simbólica diferente, se ha vuelto inconcebible. Aquí es donde comienza la hegemonía.⁸⁴

Ese modelo que homologa la dimensión de sentido funciona con una naturalidad tal que configura la estructura misma de la realidad. Cuando suponemos que existe un sistema en el que las posiciones sociales son una producción autogenerativa del mismo y ante el cual sólo podemos cumplir una función aun a pesar nuestro, se puede dimensionar el grado de penetración que tiene este poder. Una consecuencia de ello es que nos es más fácil imaginar el fin mismo de toda la realidad (quizá un cataclismo a escala universal) que un cambio en el orden económico-político, por ejemplo.

Pero al mismo tiempo de que participamos en esta fuerza de atracción generada como dimensión de sentido, observamos que la misma no ha sido

⁸³ Slavoj Žižek, *Op. Cit.* p. 17

⁸⁴ *Ibidem*, p. 13

construida sino a partir de la marginación. La experiencia de la conquista y la colonialidad da cuenta de ello.

Aun sin profundizar, sugiero tomar en cuenta aquel juego del binarismo logos/barbarie que fundamenta el pensamiento occidental.⁸⁵ Mediante este se puede enfocar nuestra historicidad misma en tanto que productos de una invención y un colonialismo. Como productos de esta invención, y la creencia que le subyace, es que observamos la permanencia de un tipo de imaginario que actualiza el binario logos/barbarie y que nos posiciona con respecto al logos en la posición de una marginalidad balbuceante. Para nosotros (colonizados) entonces el logos (Occidental-Europeo) se nos posiciona como un objetivo y no como una realidad intrínseca a nuestra condición humana. ¿Qué tanto se parecen nuestros análisis a los de los filósofos europeos? ¿Qué tanto estamos a la altura de su filosofar? En este problema se observa que la capacidad atrayente e integradora de la hegemonía no podría realizarse sin la base de la marginación efectivamente existente. Aspirando a ser Europeos delegamos nuestra obligada exigencia de entrar en la historia universal misma.⁸⁶

⁸⁵ Aquí la aseveración tiene como referente principal aquel importante libro de Leopoldo Zea titulado: *Discurso desde la marginación y la barbarie*, Barcelona: Editorial, 1988.

⁸⁶ Aquí estoy pensando en Alfonso Reyes y su conferencia titulada *Notas sobre la inteligencia americana* (1942). Sobre todo pensamos en el cierre de la misma en el que dice el maestro Reyes: "...reconocemos el derecho a la ciudadanía universal que ya hemos conquistado. Hemos alcanzado la mayoría de edad. Muy pronto os habituaréis a contar con nosotros." Alfonso Reyes, *Notas sobre la inteligencia americana*, p. 12. La importancia de recuperar este fragmento es porque observamos que en él se sintetiza una red de esfuerzos que se echan a andar durante todo el siglo XX y que atraviesan los campos de la filosofía y la política desde la necesidad de la autoafirmación identitaria y de un cosmopolitismo universalista. Así pues, frente a la marginación el cosmopolitismo autoafirmativo no excluye de una modernidad necesariamente alternativa a la vigente la cual se encuentra gobernada por la marginación y su consecuencia "natural": la migración. Este último el problema del siglo XXI, desatado por un gobierno occidental el cual ha decidido abordarlo desde una vuelta a la derecha ideológica y política que recrudece los problemas estructurales implícitos a la marginación del capitalismo occidental.

2.6 Unidad y hegemonía

Por hegemonía⁸⁷ se puede entender un mecanismo de unificación del poder. La hegemonía como dimensión conceptual totalizada genera un tipo de coordinación entre expresiones múltiples del poder.

Se entiende al poder como pluralidad en tanto que es en los espacios concretos donde éste se produce. A partir relaciones ubicables en situaciones específicas encontramos juegos de posición, jerarquías y estrategias. Así es que se tiene como consecuencia que estos son poderes y no solamente poder. Pero también observamos que en tanto que tecnología política estos poderes son posibles de yuxtaponer, coordinar y jerarquizar. Aquí es donde la hegemonía aparece como espacio de conciliación que hace operar la tecnológica política del poder.

La hegemonía comprendida como apropiación del lenguaje no sólo exige la resemantización de los enunciados sino la capacidad de universalizar los mismos. Lo enunciado debe valer lo mismo para todos si es que se aspira a generar un modelo único de subjetividad. Para que una creencia sea genuina debe ser universal. La capacidad de unidad y universalización depende de cómo la hegemonía resuelve el conflicto entre los intereses particulares de los dominantes y las necesidades de una mayoría dominada

La hegemonía ideológica, así, no es tanto el que un contenido particular venga al colmar el vacío del universal como que la forma misma de la universalidad ideológica recoja el conflicto entre (al menos) dos contenidos particulares: el

⁸⁷ Sabemos que la categoría de hegemonía tiene como referente más conocido y por ello principal a Antonio Gramsci. En nuestro aparato crítico no damos cuenta de dicho autor aunque no por ello las ideas que desarrollamos no están en relación con el mismo.

“popular”, que expresa los anhelos íntimos de la mayoría dominada, y el específico, que expresa los intereses de las fuerzas dominantes.⁸⁸

El punto que sintetiza la cita hecha de Žižek es que la hegemonía se pretende como la conciliación del conflicto. Ésta, como reconciliación de los contrarios, logra hacer posible que se expresen los anhelos de una mayoría dominada y los intereses de las fuerzas dominantes mediante el mismo lenguaje. Importante es tomar en cuenta que no es tanto el contenido que colma de sentido la universalidad del lenguaje sino el mecanismo que permite este funcione al integrar los intereses y hacernos participar a todos de los mismos.

La hegemonía así integra, acopla, unifica, una red amplia y polisémica. Totaliza a partir de ciertos elementos que sirven como matriz de sentido. En el caso educativo se ha pretendido mostrar que esa matriz de sentido se puede observar en la actitud afirmativa. Convertir a la educación en la herramienta que remedia una amplia gama de males sociales, manipula una legítima forma de utopía al volverla una panacea liberal. La apuesta hegemónica desde estos derroteros se sostiene en una concepción de sujeto individual, que se desarrolla en un contexto ambiguo frente al cual tiene que prepararse para desenvolverse adaptativamente.

2.7 Hegemonía y emancipación virtual

La capacidad de unificación del poder hegemónico se instala ahí donde al sujeto se le ha ofrecido la recompensa de su libertad. La verdad os hará libre es una afirmación que nos invita creer en la verdad del placebo capitalista y su libertad inmediata e incondicional. Dicha libertad está moldeada a partir de la satisfacción

⁸⁸ Slavoj Žižek, *Op. Cit.* p. 19

del deseo inmediata onanista e individual. Esta es un tipo de emancipación virtual que funciona a partir del cumplimiento del mandato «debes disfrutar».⁸⁹ El disfrutar te hará libre.

Esta suerte de imperativo categórico manipulado nos conmina a obrar de modo tal que la máxima de nuestra acción responda a lo universal de la mercancía. Lo universal aquí es la conciliación de una hegemonía que ha cargado la mercancía con un “algo más” con un “exceso indescriptible”, que se propone como la causa objetiva de nuestro deseo.⁹⁰ Seducidos por un mundo cargado de objetos-deseo la forma de realización que tenemos en él se da en la satisfacción de su consumo. Sujetos del goce por el objeto, encontramos una realización de la promesa de la libertad de su satisfacción mediante la virtualidad. Al respecto Jean Baudrillard dirá:

Virtualmente, se nos concede todo, o se nos concederá próximamente gracias al continuo crecimiento acelerado. La generalización del intercambio permite que cualquier problema, incluso de orden expresivo y performativo obtenga respuesta técnica. Liberación ineludible. Levantamiento universal de las prohibiciones. Acceso a toda la información. Imperativo del goce.⁹¹

Aquí lo virtual puede entenderse como una realización. La posibilidad de disfrutar sin sufrir las consecuencias. El objeto en su restricción material llega mediante lo virtual a las manos de quién lo demanda. Aquí es clásico el ejemplo de la pornografía y su ofrecimiento de sexo sin contacto. En tanto que artículo libre de las molestias que supone lo real (olores, cansancio, necesidad del coqueteo) y en tanto que producto hecho a la medida (inmediato, exprés, narcisista), este es un

⁸⁹ Cfr., Daniel Gerber: "Nada en exceso", en *La clínica del amor*, p. 93.

⁹⁰ Slavoj Žižek, *The Pervert's Guide to Ideology*, Director: Sophie Fiennes, United Kingdom, 2012

⁹¹ Jean Baudrillard, *La agonía del poder*, pp. 13-14.

ejemplo de necesidad (con ella el deseo) que la hegemonía ha tomado y colocado bajo la lógica de la mercancía.

La disidencia política también tiene cabida en la virtualidad. La bandada de imágenes irónicas que se desatan en internet en torno a los temas socio-políticos que estén en el momento muestra cómo se puede tener a la mano de un clic la capacidad de la crítica política. La apuesta a las redes sociales como espacios de organización mezclan un doble beneficio: primero la autoconciencia de ser participativos socialmente, segundo, la posibilidad de hacerlo desde mí recámara. Plataformas como Change.org se vuelven una tendencia en la que la responsabilidad no está perturbada por la incomodidad de vivir lo real.

Se ha producido una confiscación generalizada –de la soberanía y de la guerra, de los deseos y de las voluntades secretas, del sufrimiento y de la rebeldía– a través de una inmensa simulación, un gigantesco *reality show*, en el que todos nos limitamos a interpretar un vergonzoso papel.⁹²

Aquí se observa que la hegemonía funciona como una confiscación generalizada de la realidad que nos ofrece de ella una versión *soft* y kitch. También se puede ver como la emancipación virtual funciona al mismo tiempo que los poderes concretos sujetan y dominan. Aquí la sujeción en tanto que «profusión y tutelaje incondicional»⁹³ no puede ser entendida como dominación según aquel esquema en el que quedan definidas y diferenciadas las figuras de oprimidos y opresores. Dice Baudrillard que «La hegemonía implica el fin de la dominación»⁹⁴ porque lo suyo es un ejercicio de inclusión en el que no existen los contrarios ni tampoco sus pugnas.

⁹² *Ibidem*, pp. 12-13.

⁹³ *Ibidem*, p.15.

⁹⁴ *Ibidem*, 12.

Todos regulados por los mismos ideales aceptamos incondicionalmente el tutelaje de nuestro deseo por la mercancía, aunque sepamos que eso supone perpetuar la dominación material del capital. «Sucumbimos al poder de quienes deciden soberanamente sobre nuestro bienestar y nos colman de favores – seguridad, prosperidad, convivialidad, welfare– que nos abruman con una deuda infinita imposible de saldar.»⁹⁵

La hegemonía da por finiquitada la conciencia de clase. Hace que el dominado pase a protagonizar virtualmente el horizonte de sentido mediante la promesa del triunfo social. La idea del fracaso viene a sustituir, desde este enfoque, a la de opresión. Aquí el ejemplo básico es el del maestro autoreferido como un héroe del cual podríamos parafrasear la siguiente idea: “Sé que en la educación hay cosas que están mal, pero yo hago las cosas diferentes”. Las problemáticas políticas se devalúan así desde los registros de una individualidad tremenda autoreferida como libre de su condición material y supuesta así como portadora de una autenticidad en sus acciones.

Así pues, la hegemonía sirve dentro de un contexto tal en el que los lenguajes transformados por el dominio y la explotación tienen la función de legitimar un orden económico social frente al cual los sujetos se estandarizan en sus creencias. Esto lo afirmamos desde el entendido de que en tanto que uno habita un mundo gobernado por un liberalismo que ofrece la universalidad del orden por el capital, así como «la función (potencialmente) universal del mercado»⁹⁶ la consecuencia lógica es la estandarización de los deseos y las formas de realizarlos. Y aunque la democracia del consumo conmina a participar mediante las aspiraciones ideológicas y al mismo tiempo excluye a una gran

⁹⁵ *Ibidem*, p.15.

⁹⁶ Slavoj Žižek, *Op. Cit.* p. 60.

mayoría relegada, siempre va a tener paliativos tal como lo es la piratería. Se trata en todo caso de creer, cerrar los ojos, y esperar tener algo en las manos.

2.8 Y a pesar de todo: resistencia

En una reunión sostenida con el rector de una universidad privada en la que trabajo me encontré con un discurso bastante interesante. El futuro de la educación ya había sido pronosticado. ¿Cuál es la educación del siglo XXI? El secreto de la educación para el futuro está dado en que ésta sea virtualizada. Educación a distancia es el nuevo objetivo en la mira para el sector empresarial, aunque no exclusivamente dicho sector.

Esto puede ser entendido como una apuesta beneficiosa desde cierto punto de vista. Si pensamos en la educación a distancia como una posibilidad de acceso para aquellos sujetos y sectores que se encuentran en desventaja, observaríamos que esta apuesta está cargada de posibilidades. Para enfocar el tema desde este punto de vista tendríamos que soslayar la inequidad en el acceso al internet. Si como revela la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información 2015, realizada por el Inegi⁹⁷ en México sólo 4 de cada 10 hogares tienen acceso a internet, entonces vemos que no es tan amplio ni incluyente este acceso. No obstante lo dicho, mantengamos la idea de que el recurso de la educación a distancia supone la posibilidad de mejorar el acceso a la educación para diversas capas de los social que de otra forma no podrían tener dicho acceso.

Por otro lado, desde un enfoque más severo quisiera resaltar las posibilidades de reducción del proceso educativo virtualizado. Esta educación

⁹⁷ Cfr., INEGI, Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares, 2015.

futurista puede ser entendida (y tiende a ser entendida) de manera simplista como una reducción del proceso dialógico a la asimilación de la información colocada en la *nube* la cual necesita ser procesada y posteriormente evaluada según un modelo estandarizado.

Esta reducción ocurre en aquellos casos en los que se busca ganancia antes que formación. En dichas instancias observamos que por una módica cantidad mensual el usuario (ya no alumno ni estudiante) está en posibilidades de acceder a los servicios de una universidad que tiene como sede física un montón de cubículos seriados a la vieja usanza de la línea de producción fordista. Universidades exclusivamente *on line* como lo es UTEL⁹⁸, son la promesa del libre acceso a una educación superior. Dicha libertad tiene la única condición de tener acceso a internet (solo 4 de cada 10 hogares mexicanos) y de no tener reporte en el buró de crédito (lo que probablemente reduzca más la cifra).

Si a este problema le agregamos el enfoque de la emancipación virtual que hemos venido desarrollando en el apartado anterior, nos encontramos con la existencia de una educación universitaria liberada de la molestia de tener que enfrentar los costos sociales de lo real. Así, observamos que si habían tenido cierto éxito los cursos exprés que certifican a las personas por el mero hecho de estar presentes (desde cursos y diplomados hasta posgrados mismos) el asunto todavía no había dado lo mejor de sí en tanto que se limitaba en su funcionalidad por las condiciones de ser presencial. La presencia de los sujetos en los espacios físicos es una deficiencia que tiene que irse subsanando. No solo por los costos

⁹⁸ La Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea es propiedad de la marca internacional Pearson. Es una de las universidades en línea con más carreras a ofrecer en México (contamos la cantidad de 50 tomando en cuenta licenciaturas y maestrías) .También nos ofrece la posibilidad de obtener todos los grados posibles pasando desde cursos, diplomados licenciaturas, maestrías hasta doctorados en línea. UTEL es una muestra de que ese futuro del que se habla es una realidad.

que representan dichos espacios sino porque suponen necesariamente la existencia de un maestro. Así pues, el futuro de la educación entendida a distancia y transfronteriza permite prescindir de los sujetos concretos los cuales, en muchas ocasiones, son deficientes porque están políticamente cargados de sentido. Entre ellos los maestros. A esos sujetos es a los que se propone que apostar como una de las opciones viables para realizar un ejercicio de poder contrahegemónico.

En todo este capítulo se ha realizado una descripción del poder a partir del sentido del creer y con ello el gobierno y la hegemonía. No obstante, eso no significa que solamente el poder se produzca de esa manera. Precisamente porque hay poder aglutinado como dominio es que existe la resistencia. Tal como lo plantea Foucault: las formas de resistencia nos permiten observar, cual catalizador químico, las relaciones de poder existente.⁹⁹ Poder y resistencia son elementos de una dialéctica que aviva las necesidades agonísticas de lo político. Por ello el poder debe ser entendido como un enfrentamiento de estrategias dentro de las cuales pensamos nosotros que la figura del maestro puede intervenir.

La resistencia es necesaria para cuestionar el estatus de la subjetividad del individuo que es promovido por la hegemonía ya denunciada. A continuación se acude a una cita larga que considero expresa el punto hacia el que se quiere ir. Al respecto Dice Foucault:

[La resistencia] Son luchas que cuestionan el estatus del individuo: por una parte, sostienen el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuales. Por otra parte, atacan todo lo que puede aislar al individuo, hacerlo romper sus lazos con los otros, dividir la vida comunitaria, obligar al individuo a recogerse en sí mismo y atarlo a su propia identidad de un modo

⁹⁹ Michel Foucault, "El sujeto y el poder", *Op. Cit.* p. 5.

constrictivo. Estas luchas no están exactamente a favor o en contra del individuo, más bien están en contra del gobierno de la individualización.¹⁰⁰

El tema de la resistencia tiene que ver con la lucha que asume como suyo el poder que nos conmina a seguir siendo un sujeto que posee palabra y criterio. El maestro que hace uso de su palabra respaldada por un criterio (en el mejor de los casos crítico) no está destinado a “trasmitir contenidos” sino que está conminado a generar lazos políticos con otros sujetos.

De esta manera el maestro tiene un espacio privilegiado, porque el suyo es un lugar que está en la posibilidad de tener relación con otros sujetos y en el cual puede ser escuchado. El deber del maestro (en sentido kantiano) para con este privilegio es, claramente, que tenga algo que decir. Así, la resistencia es posible en tanto que hay la posibilidad de la palabra individualizada (criterio propio si se quiere ver así, crítico si somos exigentes) y a su vez la posibilidad de tenerla dentro de un espacio de comunidad (la escuela la hacen los estudiantes no el maestro). La siguiente cita expone de forma literaria lo que se está desarrollando:

En mi opinión, no hay en la vida nada que pueda compararse a un aula. A veces, en mitad de un intercambio verbal –digamos, por ejemplo, cuando alguno de ustedes acaba de penetrar, con una sola frase, en lo más profundo de un libro–, me viene el impulso de exclamar: “¡Queridos amigos, graben esto a fuego en sus memorias!”. Porque una vez que salgan de aquí, raro será que alguien les hable o los escuche del modo en que ahora se hablan y se escuchan entre ustedes, incluyéndome a mí, en esta pequeña habitación luminosa y yerma”.¹⁰¹

La escuela construida por esa serie de pequeñas habitaciones luminosas y yermas, mantiene todo su potencial transformador cuando existe un sentido de comunidad tal en el que los sujetos participantes se hablan y escuchan de una

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 6

¹⁰¹ Philip Roth, *El profesor del deseo*, p. 181.

forma que aparece como singular frente a un mundo de intercambios estandarizados. El asombro del maestro que se expresa en la cita corresponde al hecho de que ese espacio concreto se presenta como alternativo frente a los otros espacios posibles. Solo ahí considera el maestro –de la cita– los sujetos se hablarán y escucharán con cierta fuerza y convicción. Obviamente por sus características literarias podemos encontrar una exageración que puede llegar a ensoñar el espacio escolar, empero, dicha exaltación no diezma la afirmación central: el escolar es uno de los pocos espacios todavía existentes en los que se puede hacer oír la propia voz y escuchar la de los otros.

Así, a pesar de todo la resistencia. Que no debe desaparecer, al igual que tampoco afirmamos que se deba erradicar el poder. Al contrario, pensamos como necesario el «multiplicar los espacios en los que las relaciones de poder estarán abiertas a la contestación democrática.»¹⁰² En la contradicción existente y la pugna con sus resistencias, es donde se pueden generar las circunstancias políticas necesarias para una sociedad que sea capaz de cuestionar las condiciones generales del gobierno de su individualidad.

El tema de la resistencia en relación con la educación y la escolarización se desarrolla en el siguiente capítulo a partir de la categoría *Formación*. El objetivo del siguiente capítulo es retomar el asunto de la formación como una propuesta antropológico filosófica situada y dialéctica que nos permita proponer otras formas de ser sujetos de educación.

¹⁰² Chantal Mouffe, *Op. Cit.* P. 24.

Capítulo III

Formación: De la antropología filosófica a la educación popular

... la fraternidad no es solo un dato de lo real.
También es –quizás sea sobre todo–
una necesidad del alma: un continente
por descubrir, por inventar.
Una ficción pertinente y cálida.

Jorge Semprún

3.1 Resistencia y educación

El tema de la resistencia con el que cierra el capítulo anterior es la antesala de la necesidad del presente capítulo. Recordemos que lo anterior se ha construido como una problematización del poder como incitación y como gobierno. Este ejercicio filosófico de diagnóstico ha tenido la intencionalidad de mostrar al poder como una fuerza muy activa en el campo educativo. Incluso debemos afirmar que el poder puede ser, en más de un aspecto, una forma estructurante del campo educativo y las relaciones intersubjetivas que produce. Lo anterior no debe ser entendido en sentido negativo dado que la afirmación realizada sirve tanto para hablar de las formas de dominio como las de resistencia.

Si bien, lo anteriormente construido en la presente tesis ha centrado su análisis en el funcionamiento de un poder que ha sido petrificado por algunos sectores sociales, aglutinado en ciertos ideales y coordinado verticalmente como hegemonía, ahora se pretende centrar el análisis en algunas formas en las que el poder genera resistencia, y con ella, ciertas formas de saber que nos parece son bastante propositivas para hablar de otro tipo de relaciones posibles dentro del campo educativo. De esta manera, la propuesta radicará en señalar la importancia de algunos temas/categorías/saberes que considero pueden ser entendidos como

propuestas que promuevan otra forma de ser y de relacionarse dentro de este juego de fuerzas que es el campo educativo.

La resistencia es un punto de enfoque relevante dado que nos permite retomar el sentido de lo político como lo intrínsecamente conflictivo (apartado 2.2) y por ende como un juego de estrategias. De aquí, nuestro supuesto de partida sugiere que muchas de las formas de objetivación del sujeto, es decir de generación de conciencia, ocurren precisamente ahí donde el antagonismo nos produce como saber.

Así el tema de la resistencia se articula al campo de la educación en tanto que nos recuerda que ahí donde el sujeto se encuentra inmerso en relaciones de poder muy complejas, también «está inmerso en relaciones de producción y de significación»¹⁰³. Desde este entendido se enfocó el capítulo anterior, el cual se estructuró para mostrar cómo el poder genera formas de subjetivación de los sujetos y las creencias que los constituyen, así como los modos de objetivación reflejados en sus prácticas. Lo que ocurre en este capítulo tiene el mismo principio pero funciona en un modo inverso. Tomando algunas (en realidad pocas por el espacio posible) objetivaciones educativas, sus ideales y los modos de objetivación de los sujetos, queremos encontrarnos con producciones y significaciones de otro modo de ser/educarnos sujetos, lo cual considero puede entenderse como una forma del ejercicio del poder del sujeto para afirmarse a sí mismo en su individualidad pero también en su colectividad (apartado 2.8)

Lo hasta aquí enunciado puede ser considerado como el núcleo argumentativo de este capítulo. Por ello, tiene la función de supuesto de partida desde el cual se enfocará lo desarrollado en lo siguiente, eso significa que sus

¹⁰³ Michel Foucault, "El sujeto y el poder", *Op. Cit.* p. 3.

implicaciones serán expuestas en lo sucesivo. Hasta aquí lo concerniente a la idea de resistencia que tomo como enfoque de partida. En lo que sigue expongo el contenido del presente capítulo.

Considero que el presente capítulo es el más difícil porque lo elaborado en el breve espacio aquí disponible corresponde a la exposición de algunos ejes conceptuales que nos puedan hablar de una propuesta. Visualizo esto como un movimiento que nos permita transitar dialécticamente entre el ejercicio filosófico de la denuncia generada por el cuestionamiento crítico y el ejercicio pedagógico de las prácticas educativas. Para el punto propongo que se entienda por pedagógico un tipo de elucidación de lo educativo que centra su interés en las prácticas ejercidas por los sujetos concretos.

Con lo dicho, nos encontramos ya con los ejes categoriales para este capítulo. El punto de partida propuesto se estructura desde la necesidad de construir las bases conceptuales que den soporte filosófico a nuestra propuesta. Dichas bases relacionan a la antropología filosófica con el criterio educativo de la formación. Dicho cruce lo entendemos como una expresión que apela al *deber ser* entendido éste como un hipotético teórico dialéctico abierto a la falseabilidad. Este primer bloque argumentativo se desarrolla dentro de los apartados 3.2 y 3.3.

El segundo bloque argumentativo centra su esfuerzo en la exposición de tres prácticas educativas históricamente efectuadas en nuestro país: Escuela racionalista, educación popular, y educación rural. Acudo a la exposición general de estas tres líneas prácticas porque observo en ellas formas de acción que nos permiten pensar en otro modo de entendernos sujetos de educación el cual me parece alternativo a los ejercicios hegemónicos de nuestra actualidad. Esto se desarrolla dentro de los apartados 3.4 y 3.5. A continuación, abordamos los fundamentos conceptuales que dan contenido a nuestra categoría *Formación*.

3.2 Antropología filosófica y deber ser: la necesidad de criterios

El punto de partida, y por ende la base, para lo que vamos a plantear es uno antropológico, el cual visualizamos desde la categoría del sujeto. La pregunta por el ser del sujeto da contenido a toda una antropología filosófica que desde sus pilares anuncia ya un problema descomunal. La antropología filosófica es la base de nuestra propuesta porque ella es en sí misma la base de la educación. Para esto, se parte del entendido de que educar es producir seres humanos y sujetarlos a un mundo que es orden-lenguaje regulado por formas de moralidad. Debo aclarar que antropología y antropología filosófica no son lo mismo. Por ello me permito abordar primero el tema de la antropología para desarrollar el contenido de nuestra aseveración.

El ejemplo más conocido de esta elucidación lo encontramos en el sofista Protágoras quien, a través del mito de Prometeo,¹⁰⁴ sostiene su afirmación acerca de la capacidad de enseñar en la condición misma de lo humano, a saber: en su fragilidad natural. La referencia sale al punto porque de ella podemos aprender que la educación es necesidad intrínseca para *ser* humanos. Lo humano no es condición en sí que de suyo florezca, sino que tiene que ser enseñada.

Protágoras resalta como atributos humanos la *techné* y su capacidad de transformación del ambiente simbolizada con el fuego, pero sobre ella la necesidad humana para la supervivencia está en la política, esto es: la disposición para que los seres humanos puedan formar comunidad y gracias a ella no perecer en un entorno hostil. Sin embargo, la política no bastaría sin un sentido de moralidad que nos permita el discernimiento de lo justo y lo injusto. En Protágoras

¹⁰⁴ Platón, "Protágoras", En *Diálogos*, 320d-323a.

entonces educar es una *techné* de hacer humanos (*antropoiesis*) entendiendo que la categoría de lo humano es sostenible solamente por la política y el sentido moral. Del sentido moral debo decir al paso que se puede entender también como una ética dado que la suya es una tarea de reflexión sobre el sentido de lo moral.

En todo caso, con lo anterior quiero señalar que cuando tomamos a la antropología y la nombramos como base de la filosofía de la educación no estamos sino reconociendo lo que de suyo está contenido en el ejercicio del educar. En esto no estamos siendo novedosos ya que la idea la encontramos en Abbagnano y Visalberghi quienes toman el mito de Prometeo según Protágoras como punto de partido de su monumental *Historia de la pedagogía*.¹⁰⁵

Ahora bien, si lo antropológico nos permite entender la base de lo educativo, entonces ¿por qué antropología filosófica y no simplemente antropología? El reconocimiento de la base antropológica de la educación no nos lleva más allá de describir una condición intrínseca e insoslayable, que por lo demás puede ser ejercida sin principio alguno, es decir, sin algún tipo de elucidación racional crítica acerca de los fines de lo educativo. Las sociedades educan a sus hijos en tanto que esto permite la herencia y recreación de su estructura política y moral. Los fines de una sociedad y sus normas de funcionamiento tienden a ser aquellos con los que se educa en la familia y otro tipo de instituciones sociales. La antropología filosófica por su parte nos permite el reconocimiento de esta cualidad intrínseca a

¹⁰⁵ La referencia sale al paso como relevante porque en ella encontramos un desarrollo de filosofía de la educación histórico bastante sólido. Aunque la obra se titula *Historia de la pedagogía* el trabajo en conjunto del filósofo italiano Nicola Abbagnano y del pedagogo Aldo Visalberghi rastrea ideales filosóficos educativos desde el antiguo oriente pasando por Grecia y sus filósofos hasta figuras de pedagogos como Decroly Claparède, el neokantiano Natorp y otros contemporáneos. Las figuras, escuelas, y tradiciones que dan contenido en lo general son revisadas desde su enfoque filosófico: principios, ideales, teorías del hombre. Puede uno estar de acuerdo en ocasiones con las interpretaciones realizadas pero eso no demerita en ningún momento el gran esfuerzo que representa la obra. Cfr., N. Abbagnano A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México: FCE, 1964.

la condición humana, y nos lleva a evaluar, criticar, negar o sostener los principios con los cuales estamos educando.

De esta manera, la antropología filosófica supone dentro de la filosofía de la educación una elucidación racional crítica sobre los principios desde los que se educa, lo cual para nuestro caso se cimenta desde un criterio que habíamos anunciado ya en el primer capítulo con Kant (apartado 1.5), esto es; que los principios con los cuales sostenemos el *para que educar* obedezcan a «los fines últimos de la razón humana».¹⁰⁶ En otras palabras esto significa que lo que guía nuestro sentido en el educar, en su *deber ser*, puede ser ejercido como principio y por ende como universalizable, cuando las razones de acción toman como finalidad al ser humano en tanto que fin último de la razón humana. Desde esta afirmación kantiana el saber de lo educativo es legislado según sus principios para servir a la finalidad humana, la cual recordemos con Protágoras tiene como condición lo político y el sentido moral

Con lo desarrollado llegamos entonces a la afirmación de que la filosofía de la educación puede ser enfocada como una disciplina que toma como objeto de su indagación problemas específicamente universales y que frente a ellos interviene a partir de principios que pueden ser entendidos desde la categoría del *deber ser*, y no únicamente como una descripción del ser. Mientras que una lectura sociológica de la educación nos permite analizar las prácticas educativas y sus regulaciones, la filosofía de la educación que estamos proponiendo indaga dichas prácticas a partir de criterios que nos permitan evaluarlas. Dichos criterios nos lo proporciona la crítica, la cual es entendida como un cuestionamiento que nos permite llegar a la negación de ciertas formas de ser sujetos. Dicha negación

¹⁰⁶ Immanuel Kant, "Concepto de la filosofía en general", *Op. Cit.* p. 92.

en un primer momento nos abona elementos para posicionarnos como resistencia, empero buscando ir un poco más allá, ahora queremos tomar los referentes de esa resistencia para resaltar algunos principios de acción. De aquí que apelemos a principios y a la categoría del *deber ser*, la cual está pensada como una forma de intervención que se previene de caer en la posmoderna trampa del relativo del “todo vale”, esto a partir del reconocimiento de la necesidad de generar criterios para la acción.

Un criterio que es tomado como principio puede caer rápidamente en una falacia cuando se supone universal. Lo que se ha querido decir líneas arriba cuando se afirma que el *deber ser* puede ser propuesto como principio universal, considera la idea de dicho *deber ser* como una regulación de la acción que responde a problemas de carácter universal y que sostiene sus afirmaciones en aseveraciones que se consideren consistentes para entenderse como universalizables. La diferencia entre lo universal y lo universalizable consiste en que lo primero es condición humana y por ello lo encontramos en los problemas que nos son inherentes (y de los cuales hablamos durante los dos primeros capítulos), mientras que lo universalizable es la respuesta de acción que podemos proponer desde nuestra situación ontoespistémica.

Sintetizo la conclusión a la que se ha llegado con lo desarrollado. Educar supone en sí una condición entendida desde lo antropológico en tanto que los seres humanos somos producidos tal por educación. En el caso aquí desarrollado se apela a una antropología filosófica porque mientras con el término antropología aludimos a esa condición irreductible, desde la filosofía pretendemos dar un paso más y buscar una elucidación racional crítica sobre el fenómeno educativo para generar algunos principios sostenibles desde un criterio ético (el ser humano

como fin en sí mismo) que nos permitan construir nuestra argumentación desde alguna forma del *deber ser*.

Por *deber ser* entiendo supuestos teóricos falseables y sometibles a la circunstancialidad, que nos sirven como ideales que orienten el sentido de nuestra propuesta. La característica del deber ser es que concentra su núcleo en problemas universales, aunque por otro lado sus respuestas sean argumentativas finitas. La comprensión del deber desde la antropología filosófica es que este es universalizable y no universal dado que se busca superar la mera accidentalidad pero la generalidad de sus afirmaciones está sometida a «las restricciones de la lógica, de la experiencia y del saber».¹⁰⁷ (Apartado 1.5.1)

Con esto, tenemos otra cariz de sentido de nuestra filosofía de la educación la cual considero expresa con precisión Mario Magallón: «La filosofía crea los ideales conceptuales y categoriales, a la vez que construye los de la educación y de la pedagogía a través de los campos *onto-teóricos* y *ontoepistémicos*, desde los cuales se totaliza la realidad del ente y del mundo.»¹⁰⁸ Así pues, llegamos a la idea de que el ejercicio de la crítica y de la denuncia aparece como incompleto si no nos atrevemos a generar algún tipo de ideales conceptuales y categoriales, situados y finitos, que nos permitan pensar en estrategias para intervenir en el campo educativo y su intrínseca condición conflictiva.

3.3 La Formación como deber ser para un sujeto concreto y situado

Como se ha explicado líneas atrás existe una dificultad con respecto a lo universal. Se ha planteado que si bien los problemas son universales no así las respuestas que generamos. Éstas por su parte podrían ser entendibles como

¹⁰⁷ Mijail Malishev, *El hombre un ser multifacético. Antología de antropología filosófica*. Citado por Mario Magallón, *Miradas filosóficas... Op. Cit.* p. 19

¹⁰⁸ *Ibidem*, p 22.

universalizables dada las restricciones de la razón misma. Ahora bien el problema ocurre cuando se toma por universal lo que es universalizable únicamente, tal como observamos con el tema del sujeto.

Por sujeto hemos de plantearnos una categoría que alude a las sujeciones que constituyen nuestra condición humana. Sujetos de lo social, del lenguaje, del goce, del saber, somos ya siempre una relación con algo concreto finito. El asunto es que el tema del sujeto en filosofía ha tomado durante la modernidad el carácter de universal cuando considero es solamente universalizable.

El sujeto en Descartes es el ego cogito, en Kant tiene que ver con las características de lo a priori, en Hegel el sujeto es el para sí. En los tres ejemplos nos encontramos con formas que se pretendieron universales y que para ello tuvieron que sustraer al sujeto de sus condiciones carnales inmediatas. El sujeto entendido como razón universal, sostenido por a prioris y abstraído como espíritu, supone una ontología descarnada. Sin hambre y sin sensualidad la razón busca esencialismos ontológicos sorteando a los seres prácticos, los cuales, insoslayablemente estamos imbuidos en redes carnales, imaginales, ideológicas y estéticas.

Planteo el problema porque quiero pensar en su relación con lo educativo y con el *deber ser* desde el que producimos los supuestos teóricos que tomamos como reguladores para la práctica educativa. Considero que aquí es donde se hace oportuno preguntar por el tipo de educación que puede ser pensada sin aludir a los concretos históricos efectivos que viven/padecen los sujetos. Esto es una pregunta dirigida hacia aquel tipo de educación que considera al sujeto educativo como elemento que sobresale de su carnalidad histórica y de su comunidad ontoepistémica. Dicha educación como proyecto efectivo y latente es considerada una educación universal, cuyo centro de gravedad depende

asimismo de un sujeto universal. En ambos casos el término de universal puede simplemente señalar una característica que ha sido universalizada pero que en ese proceso puede perder de vista el criterio desde el que emerge. El problema de la abstracción del sujeto por esta vía nos puede llevar a tomar como unívoco lo que en realidad es situado y concreto.

La filosofía de la educación que se propone en este trabajo toma como problema a soslayar la universalización del sujeto, el cual considero necesitamos entender más bien como concreto situado, y desde esa situacionalidad proponer las formas de deber ser que nos son posibles de pensar para orientar la práctica educativa. Desde el enfoque de la resistencia encontramos el problema ubicado de la siguiente manera:

Finalmente, todas estas luchas actuales se mueven en torno a la cuestión: ¿quiénes somos? Son un rechazo de estas abstracciones, de la violencia estatal económica e ideológica que ignora quiénes somos individualmente, y también un rechazo de una inquisición científica o administrativa que determina quién es uno.¹⁰⁹

La resistencia viene al punto, en tanto síntoma del problema enunciado. Dicho síntoma es la atribución del sujeto que reclama su particularidad frente a la abstracción universalista que no se sitúa en los intersticios de nuestra realidad inmediata. La filosofía de la educación enfocada desde este marco es exigida a establecer la universalización antropológica de sus categorías pero sin desligar su criterio de la problemática situada. ¿Cómo lograr esto? La pregunta no tiene nada de sencillo, frente a ella tomamos como respuesta la posibilidad de entender una antropología filosófica que tome al sujeto como enmarcado en su condición inmediata. Para ello en lo siguiente sintetizo la idea del deber ser que estoy

¹⁰⁹ Michel Foucault, "El sujeto y el poder" *Op. Cit.* p. 7.

planteando como base filosófica de intervención, esto es como un hipotético teórico para la acción, desde la recuperación del ideal de formación.

Propongo a la formación como enunciación del *deber ser* enfocado desde lo filosófico porque considero que mediante ella se puede expresar un proyecto educativo de lo humano en el que se busca que el sujeto se tome como objeto a sí mismo mediante la generación de conciencia a partir de las mediaciones educativas que se puedan producir. Entonces, el punto nodal del concepto formación está dado a partir de la posibilidad para sí de una conciencia generada dentro de un proceso de mediaciones educativas que nos permitan soslayar las prácticas inmediatistas que limitan nuestra acción a formas reactivas que nos ligan más hacia la condición biológica y limitan nuestro actuar social.¹¹⁰

Retomo el ideal educativo de la *formación* en tanto que este nos permite a su vez enunciar una tradición larga en la historia de la filosofía de la educación. Podríamos remontarnos en dicha historia por escenarios diversos. Uno de ellos tiene que ver con la Grecia clásica y su ideal de παιδεία κοινῶς (paideia koinôs) que nos da cuenta de «el entender de las posibilidades básicas de la existencia en conjunto, el conjunto de las cosas que se tornan manifiestas al hombre.»¹¹¹ Y que Jeager Werner rastrea desde figuras como la de Homero hasta Platón.¹¹²

Al otro lado del mundo la reflexión de lo educativo también nos llama a la necesidad de la *formación*. En este caso se toma como relevante el plano moral más que el político (el segundo muy relevante para los griegos) mediante la

¹¹⁰ Cfr., Aviña, M. E. y C. A. Hoyos, *Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación*

¹¹¹ Martin Heidegger, "La tarea de una introducción a la filosofía" En *Introducción a la filosofía*, p. 26.

¹¹² Cfr., Jeager Werner, *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, México: Editorial Fondo de Cultura Económica, 1971

expresión *ixtli yollotl* (rostro corazón). Este difrasismo logra reunir y expresar toda una reflexión filosófica sobre lo educativo y su finalidad. Un documento de especial valor para el tema lo encontramos en el Códice Florentino, en donde se da cuenta del *tlamatini* (“el que sabe algo”, que en muchas ocasiones es considerado análogo a la figura del filósofo occidental) quien funciona como una tea que no ahúma necesaria para la formación de rostros con personalidad y corazones firmes.¹¹³

Caminando más por la brevísima historia de la *formación* aquí expuesta podemos observar dicho concepto entendido según los ideales de varios tiempos históricos. Ya sea como *paideia christi* y su ideal del ágape ecuménico cristiano, ya sea como la *humanitas* romana centrada en lo político o renovada por el renacentismo y su búsqueda de la cultura clásica, o ya sea como la *Bildung* alemana y una larga lista de filósofos modernos y románticos idealistas; encontramos como relevante el tema de la *formación* como punto de reflexión conveniente para hablar de lo educativo.

No obstante como lo plantea Gilles Ferry en su obra *El trayecto de la formación* (1987), el sentido de este ideal ha sido banalizado desde finales del siglo XX. Durante este tiempo la noción de formación se colocó dentro del campo educativo con tanta frecuencia que terminó por no significar algo, con ello quedó flotando en el aire.¹¹⁴ Ante lo planteado es que ubico como relevante retomar el

¹¹³ Miguel León Portilla, “Formando rostros y corazones. Los ideales de la educación prehispánica” en *La educación superior en el proceso histórico de México*, p. 27

¹¹⁴ «voy a señalar que los tipos de discurso que actualmente se sostienen sobre la formación por las diferentes partes implicadas (tales como quienes toman decisiones políticas, jefes de servicio, de personal, gerentes, enseñantes, animadores culturales, formadores, ejecutivos, sindicalistas y miembros de asociaciones), son hasta ahora disparatados, hasta el punto de que ya no se sabe lo que quiere decir formación. No solamente las connotaciones son distintas de acuerdo con los campos de actividad y las posiciones ocupadas dentro del campo de la formación, sino que la connotación misma del término se encuentra como flotando en el aire» Gilles Ferry, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, p. 45.

concepto de *formación* para expresar las posibilidades educativas, deber ser, e ideales y principios que podamos tomar como criterios para la práctica.

Sintetizo en los siguientes puntos lo que significa para este trabajo el concepto *formación*. Aclaro que dichos puntos no son nuevos sino que recogen todo lo elaborado en este apartado, el cual se ha ido construyendo con la intención de generar los fundamentos conceptuales de nuestra categoría:

- La categoría formación es una elucidación racional crítica acerca de los fines de lo educativo que desde sus postulados genera principios ideales y formas de deber ser.
- Por principios e ideales se entienden criterios razonables que orienten la construcción de nuestras aseveraciones. El principio de la formación según lo propuesto es el ser humano como fin en sí mismo.
- Por deber ser se entiende un argumento construido como hipotético teórico falseable y finito que nos sirve para regular la acción. Está construido desde una dialéctica situada y abierta.¹¹⁵
- En el caso aquí propuesto la formación es pensada desde la resistencia. Esto significa que puede ser considerada como un ejercicio de atribución del poder por parte del sujeto.
- Con esta categoría aludimos a la necesidad de otro modo de ser y de relacionarse dentro de este juego de fuerzas que es el campo educativo, esto

¹¹⁵ Retomo la idea de la dialéctica como abierta desde Mario Magallón para enfatizar el supuesto de que las relaciones entre lo real y lo filosóficamente pensado no pueden ser cerradas y dogmáticas sino que están en constante elaboración. Magallón lo plantea de la siguiente forma: «...plantear una forma que supera al historicismo y su relativismo, desde un horizonte analógico que redefine el sentido y el alcance de los conceptos y las categoría políticas (sic), sin la pretensión de ser definitivos, sino auto-correctibles y mejorables, es decir, son dialécticamente abiertos.» Mario Magallón, *Miradas filosóficas latinoamericanas... Op. Cit.* p. 20.

como alternativa necesaria al gobierno de la subjetividad mediante la competencia individualista y onanista.

- La formación es pensada como una estrategia para intervenir dentro del intrínsecamente conflictivo campo educativo, sus juegos de poder y las formas de antagonismo.
- Se busca mediante este ideal que el sujeto se comprenda como inmerso en relaciones de producción y de significación generadas como ejercicios del poder.
- La formación toma al sujeto como relevante en su individualidad pero también en su colectividad.
- Tiene como base una antropología en tanto que el ser humano lo es por educación. Con esta categoría se retoman como relevantes los atributos humanos de la *techné* como saber transformador del mundo, lo político como necesidad intrínseca de generar lazos en comunidad, y el sentido moral como la posibilidad de elucidación de lo justo.
- El sujeto de la formación es un ser situado, carnal y por ende vulnerable a situaciones como el hambre. Por ello la reflexión sobre la formación debe entenderse desde los concretos históricos efectivos que viven/padecen los sujetos.
- La formación es pensada como una atribución del sujeto que reclama su particularidad frente a la abstracción universalista, la cual no se sitúa en los intersticios de nuestra realidad inmediata y sus problemas.
- Se busca que el sujeto se tome como objeto de sí mismo mediante la generación de conciencia a partir de las mediaciones educativas que se pueden producir, y por último:

- No es una invención propia ni reciente sino que nos permite a su vez enunciar una tradición larga en la historia de la filosofía de la educación.

Hasta aquí lo referente a los fundamentos de la categoría formación propuesta. Lo que sigue se construye para enfocar algunas problemáticas del campo educativo desde esta categoría. El énfasis en este abordaje está enfocado en las prácticas que se generaron históricamente para buscar otro modo de ser sujetos mediante una educación trans-formadora.

3.4 Transformación de la individualidad: otro modo de ser

Como ya se ha dicho, el capítulo anterior cerraba ya con los trazos generales de la propuesta del presente capítulo. Dicha propuesta establece como prioritario el cuestionar el gobierno de la individualidad mediante la multiplicación de los espacios en los que las relaciones de poder se encuentran abiertos a la contestación democrática.¹¹⁶ Por lo afirmado, y ahora enfocado desde la categoría de formación, es que nos surge la pregunta ¿Cómo es posible retomar la palabra y establecer lazos políticos con otros sujetos si las condiciones materiales que nos sostienen económicamente permanecen inmutables? En sus tesis sobre Feuerbach, Marx enuncia la problemática de un modo lúcido y penetrante.

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado.¹¹⁷

¹¹⁶ Lo que implica responder a las preguntas: ¿Cómo es posible la multiplicación de dichos espacios? Y ¿cómo es que en ellos se da efectivamente una contestación democrática que ponga en cuestión la hegemonía del poder?

¹¹⁷ Karl Marx, "Tesis III", en *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*, p. 13.

La dialéctica que subyace al problema nos impulsa a evitar el supuesto de que existe una acción a realizar primero y otra después. ¿Quién modifica las condiciones materiales sino el sujeto que las encuentra insuficientes? ¿Cómo encontrar insuficientes las condiciones materiales sino mediante una transformación de la subjetividad que las percibe? La afirmación de que “El educador necesita ser educado” nombra la necesidad de un doble proceso de *transformación* que no debe permanecer apegado a la creencia de la intrínseca conciencia de la dictadura del proletariado,¹¹⁸ pero tampoco debe obviar la importancia de los procesos de concientización y la conciencia de clase.

Como observamos, el problema reúne en su formulación los dos elementos necesarios para las estrategias de apropiación de los espacios políticos. La práctica revolucionaria, según lo derivado del sentido de la tercera tesis de Marx,¹¹⁹ se fundamenta en el hecho de que el sujeto sometido a circunstancias efectivas de explotación no pierde con ello la facultad misma de su educabilidad, y con ésta, la posibilidad de *formar(se)* una conciencia sobre sus circunstancias. El corolario que cierra este doble movimiento nos lleva a suponer que el sujeto que se ha formado conciencia sobre su situación tiene los elementos necesarios para pensar la posibilidad de transformarla. Educación como práctica

¹¹⁸ En el debate que establece Michel Foucault con Chomsky televisado por los medios holandeses en 1971 Foucault pone en cuestión la finalidad misma que se puede desprender de aquello que entendemos como dictadura del proletariado. En una parte dice Foucault «Cuando el proletariado tome el poder es muy posible que ejerza, respecto a las clases sobre las que acaba de triunfar, un poder violento, dictatorial e incluso sangriento.» Michel Foucault y Noam Chomsky, “De la naturaleza humana: justicia contra poder” en *Estrategias de poder Vol. II* p. 423

Recurro a la referencia para marcar la cuestión al punto ¿Bajo qué condiciones es que puede entenderse que se genere la conciencia de clase? y por otro lado ¿La dictadura del proletariado hasta qué punto puede ejercer una práctica de justicia para aquellos sobre los que ha triunfado?

¹¹⁹ Dice Marx en lo que sigue de la tesis III: «La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria.» Karl Marx, *Op. Cit.* p. 14.

revolucionaria es posible, entonces, en tanto praxis guiada por la exigencia de formar(nos) conciencia sobre nuestras circunstancias.

El punto de partida ontológico para otro modo de ser nos hace tomar como propuesta el tema de la formación, (aquí entendida entonces como concientización) la cual consideramos una práctica ontoepistémica porque lo suyo es un ejercicio de localización y circunstancialidad que busca generar un saber (histórico indudablemente) de lo que *nos* pasa dentro de una cotidianidad signada por formas de injusticia. Villoro lo plantea con mucha claridad cuando piensa el tema de una democracia radical. Dicha democracia es radical porque retoma la raíz de un pueblo autogobernante. Y ¿Quién es ese pueblo? Y ¿Qué es autogobernarse?

El hombre del pueblo no es un ciudadano abstracto, “alguien” igual a cualquier otro. (...) Es un hombre en situación, ligado a sistemas locales. Ejercer su autonomía significa para él decidir sobre su propia vida, en un entorno concreto, participar, por lo tanto, en las decisiones colectivas en la medida en que efecten (sic) a su situación personal. Y su situación comprende sus raíces en lugares singulares, donde vive, donde trabaja.¹²⁰

Con la referencia hecha a Luis Villoro asumimos que nuestra filosofía de la educación tiene su anclaje ontoepistémico ahí donde el pueblo vive su cotidianidad. Ahí en el trabajo y en sus sistemas locales de significatividad es donde la práctica educativa en sentido transformador tiene los elementos suficientes para su desarrollo. No se trata entonces de decir formación y pensar con ello en lo académico, se trata de enunciar un proceso de diseminación de espacios de contestación democrática a partir de la utilización de los espacios de explotación concreta.

¹²⁰ Luis Villoro, “Alternativas de la democracia” en *El poder y el valor*. p. 345.

Un ejemplo histórico-pedagógico en donde encontramos una relación entre el trabajo y la formación lo ubicamos en la experiencia lograda por aquello que se llamó *Escuela racionalista*, el cual fue un proyecto que operó en la década de los 20's del siglo pasado. Este proyecto pedagógico que se desarrolló en Veracruz, Tabasco y con mayor énfasis en Yucatán, nos muestra la relación entre las posibilidades de una pedagogía anarquista-autogestiva a partir de la organización de grupos obreros.

La experiencia de la primera escuela de este tipo llevada a cabo en Chuminópolis nos muestra un tipo de institución que se hace atravesar por ejes situados según las necesidades sentidas por los sujetos, y que vale la pena decir, rechazan los planes oficiales de educación¹²¹ para tomar como perspectiva educativa un positivismo aplicado de forma horizontal y logrado mediante el aprovechamiento de la curiosidad infantil. Dichos ejes conocidos como medios eran: la *granja*, que comprende lo relativo a la agricultura, los *talleres* que comprenden lo relativo a las artes gráficas, plásticas, las bellas artes y las artes domésticas; la *fábrica* el cual es un espacio de elaboración de sus propios juguetes, cestos, jabones, perfumes y tejidos; el *laboratorio* que comprende instrumentos relativos a la química, a la física, la biblioteca, electricidad, entre otros, y el último medio era conocido como la *vida* en el que se relaciona a la escuela con el hogar, y se relaciona a la escuela con otras escuelas mediante el deporte y conferencias, este medio también se componía de cajas de ahorro, bancos escolares, republica de trabajadores y cooperativismo entre otros.¹²²

¹²¹ Cabe aclarar que en ese momento no existe en realidad una estructura definida y consistente de los planes educativos. La constitución de 1917 había suprimido el antiguo ministerio de justicia e instrucción pública y asignado a las autoridades regionales la reglamentación de la educación en sus respectivas jurisdicciones.

¹²² Cfr., Belinda Arteaga, *La escuela racionalista de Yucatán*, p. 240.

Como vemos en lo ejemplificado con los medios que guiaron la experiencia de Chuminópolis, nos encontramos con la categoría de trabajo retomada en su sentido productor de significatividad, por lo que a su vez es tomada como elemento educativo y formador de una subjetividad que toma lo popular como punto de partida. El objetivo en Chuminópolis según se puede interpretar es la autonomía, en tanto que ejercicio de decisión en la propia vida pero sin olvidar que se está situado en un entorno de decisiones colectivas, elementos que expusimos como relevantes a propósito de Villoro y su entendido de la democracia radical, por ello se toma el ejemplo como relevante en tanto que nos ayuda a aterrizar el planteamiento en el campo educativo. El punto lo sintetiza muy bien Belinda Arteaga quien habla de la escuela racionalista planteando que:

... la escuela sería popular dando abrigo a niños de todas las clases sociales; coeducativa, pues incluiría a niños y niñas de 4 a 12 años de edad; democrática pues establecería el principio de igualdad de derechos y obligaciones entre sus alumnos y profesores.¹²³

Así pues, el objetivo educativo que establecemos desde los referentes ya enunciados desde Marx y Villoro y aterrizados en el campo educativo con el ejemplo de la Escuela Racionalista apuntan a la necesidad de que se formen sujetos de la autonomía, es decir, sujetos que puedan decidir sobre su propia vida, pensando su circunstancia inmediata y atendiendo sus necesidades concretas. Sin embargo, considero que si bien el punto de partida es la situación concreta y la posibilidad de generar mediaciones educativas desde la categoría del trabajo y sus espacios de significatividad, la finalidad no puede ser circunscrita únicamente a estos espacios.

¹²³ *Ídem*

Si entendemos este enfoque de lo educativo y su proyecto de formación como una lucha inmediata debemos buscar que ella trascienda la mera inmediatez. Foucault por su parte nos aporta una pista para desarrollar nuestro argumento. Según el filósofo francés las luchas de resistencia son luchas inmediatas que no buscan un proyecto más amplio

Son luchas "inmediatas" por dos razones. En ellas la gente critica instancias de poder que son las más cercanas a ella, las que ejercen su acción sobre los individuos. No buscan al "enemigo principal", sino al enemigo inmediato. Tampoco esperan solucionar su problema en el futuro (esto es, liberaciones, revoluciones, fin de la lucha de clases).¹²⁴

Ahora bien, el proyecto formativo que tomamos como relevante aquí no puede ser entendido como una mera reacción. No hay un enemigo inmediato porque nosotros estamos inscritos en aparatos, instituciones, ideologías, y condiciones materiales que nos imposibilitan señalar a un único enemigo. Tampoco podemos afirmar que la educación como resistencia no pueda aspirar a una solución de los problemas en un futuro. Si bien tampoco se puede enunciar una solución en tanto que esto sería ingenuo, no podemos eliminar del horizonte de sentido de las prácticas concretas el ideal de la existencia de una posible solución, dialécticamente abierta, la cual nos permita salir de la mortífera petrificación ante la inmovilidad de un sistema que se nos presenta como perpetuo (lo cual habrá que decir al paso es una forma de ideología insostenible históricamente).

Para pensar sobre este punto y evitar sostener que la resistencia como práctica de apropiación del poder es únicamente reactiva, tal como lo hace Foucault, considero oportuno pensar en Hegel y lo que interpretamos en él sobre la *bildung* (formación) como conciencia *para sí*. Con ello nos atrevemos a sumar

¹²⁴ Michel Foucault, El sujeto y el poder, *Op. Cit.* p.6.

a la idea de una práctica circunstanciada la necesidad de una finalidad que trascienda el punto de vista de lo inmediato.¹²⁵ Así decimos entonces, que si un pueblo autónomo tiene la posibilidad de decidir sobre su propia vida, esta decisión puede ser enriquecida cuando logremos que el punto de vista del sujeto que la efectúa no se limite a la inmediatez de su circunstancia. El ideal que regula este movimiento visto desde un punto de vista moral se puede enunciar con Hegel así: «En cuanto el hombre se eleva encima, de lo que sabe y experimenta de una forma inmediata, aprende que también hay otras y mejores formas de conducta y de acción y que la suya no es la única necesaria.»¹²⁶

De esta manera, el punto de partida es la circunstancia concreta y las decisiones colectivas que afectan lo personal, pero el punto de llegada no puede ser ese mismo. Habrá que dar una nota más para aclarar este punto. Lo concreto de partida es indudablemente el mismo que el concreto al que se apunta como finalidad. Empero, si se regresa al concreto de “llegada” de la misma *forma* en la que fue su punto de partida podemos suponer que no existió proceso alguno de *formación* dado que el punto de vista del sujeto y su conciencia *para sí* no trascendió la inmediatez de la circunstancia.

Para soslayar este problema entonces es necesario procurar el paso del concreto real al concreto pensado, el cual observamos desarrollado en la relación concreto-abstracto-concreto que expone Marx en sus manuscritos del 57.¹²⁷ Dicha apuesta implica una dialéctica de superación del punto de vista “simple”, de

¹²⁵ «La *diversidad de los conocimientos* en y para sí pertenece a la formación, porque el hombre se eleva de esa forma desde el saber *particular* acerca de cosas insignificantes del entorno a un saber universal, mediante el cual alcanza una mayor comunidad de conocimiento con otros hombres, llega a poseer objetos de un *interés universal*.» G. W. F. Hegel, “Teoría del derecho, los deberes y la religión para la clase inferior. Deberes para consigo” en *Escritos pedagógicos*, p. 184.

¹²⁶ *Ídem*

¹²⁷ *Cfr.*, Karl Marx, “Introducción – Cuaderno M”, *Elementos fundamentales para la crítica...* pp. 20-30.

la vivencia concreta, a uno complejizado por una dialéctica de la abstracción y la concreción. Como observamos, aquí tenemos a un Marx hegeliano que toma como finalidad epistémica el enriquecimiento de lo concreto universalizado, esto es: lo concreto comprendido como conjuntos de relaciones y determinaciones que se pueden entender y dismantelar dialécticamente. Precisamente ahí es donde nos encontramos con la dialéctica de la necesidad del educador que necesita ser educado, y de la posibilidad de la transformación de las condiciones materiales que sostienen las prácticas de explotación. Y precisamente ahí es donde el ejemplo de la experiencia lograda en Chuminópolis nos habla de cómo las formas didácticas situadas en elementos inmediatos de las circunstancias, tal como lo es el trabajo, pueden ser entendidos como medios a los que se recurre para buscar un desdoblamiento de una conciencia que se pueda objetivar mediante puntos de vista cada vez más universales, esto es: compresivos de las múltiples determinaciones que constituyen los fenómenos.

3.5 Inventamos la escuela o erramos

Todo lo desarrollado suena mucho a educación popular. Leopoldo Zea en *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana* (1963) hace una recuperación interesante acerca del proyecto de educación popular. Entre los elementos destacables de un proceso de trabajo de finales del siglo XIX (1889) está lo realizado por la Comisión de Enseñanza Elemental Obligatoria encabezada por Enrique C. Rebsamen. Por educación popular se entiende dentro de estos trabajos un proyecto de desarrollo físico, moral e intelectual (aquí la influencia de Pestalozzi por la vía de Rebsamen es clara) para la unificación nacional por medio de la educación. Para dicho proyecto lo popular nombra su trabajo (y no instrucción elemental) porque:

... no determina tal o cual grado de enseñanza, sino se refiere a la cultura general que se considera indispensable para el pueblo, en todos los países civilizados. (...) no es solamente a mejorar tal o cual grado de la enseñanza, sino a elevar el nivel de la cultura popular, lo que se consigue tanto por medio de la escuela primaria como por otros establecimientos de educación y diversos medios que podemos llamar indirectos.¹²⁸

La educación popular se pensó en un contexto de masas iletradas y “anarquía escolar” (por falta de escuelas en todo caso). Situación histórica por la cual se generó una brecha cultural enorme entre las personas del campo y la ciudad. Así la educación popular se propuso como un proyecto pedagógico con énfasis a las «clases pobres, principalmente en las poblaciones rurales».¹²⁹ Los objetivos de este proyecto educativo tenían como fin universalizar la cultura (antes que Vasconcelos y antes que ellos Comenio¹³⁰) sobre todo en las poblaciones más desprotegidas como lo son los campesinos, los adultos obreros y los niños. Para ello se generaron propuestas como la preparación primaria superior, escuelas nocturnas para adultos y los maestros ambulantes (lo que después serían maestros rurales), la dignificación del salario del maestro y el asunto de la obligatoriedad de la educación elemental, así como el problema de la falta de infraestructura para la universalidad de la educación.¹³¹ De esta manera, el ejemplo que retomamos a partir de Leopoldo Zea acerca de la educación popular, nos permite cuestionarnos sobre un punto que hemos mencionado muchas veces y que hemos pasado por alto: el papel de la escuela.

¹²⁸ Leopoldo Zea, “Educación para el pueblo” en *Del liberalismo a la revolución...* pp. 149-150.

¹²⁹ *Ibidem.*, p 153.

¹³⁰ Por el lado de José Vasconcelos es muy conocida “cruzada educativa” que incluía campañas de alfabetización. Encontramos una referencia importante a ellos en: Ernesto Meneses Morales, “La cruzada educativa de José Vasconcelos” en *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, CEE, 1986 Por otro lado habrá que ir más atrás y recordar la obra “Pampedia” de Amos Comenio, la cual desarrolla los elementos necesarios para un proyecto educativo durante toda la vida *Cfr.*, Juan Amos Comenio, *Pampedia*, Madrid: UNED, 1992.

¹³¹ *Cfr.*, Leopoldo Zea, *Op. Cit.* pp. 149-171

En una parte del análisis de Leopoldo Zea encontramos una afirmación acerca de la condición de lucha en la que se considera está inscrito el papel de la escuela en ese momento: «La lucha de ideas existe todavía, sorda, pero latente, y su principal campo de acción es... la escuela».¹³² Considero que este punto de partida debe de ser tomado como tesis en la confrontación de los procesos de *formación* de otro modo de ser de la subjetividad. A diferencia de aquellas posiciones posmodernas nihilistas que se están despidiendo de la escuela (Verbigracia, Roberto Follari y su libro *El ocaso de la escuela*,¹³³ o Juan Vasen y *Las Certezas perdidas* (2008)¹³⁴) observamos que ésta sigue siendo un marco de luchas latentes y productivas que no debemos abandonar.

En varias de las posturas que le dicen adiós a la escuela, se sostiene que ella ha sido el nido del proyecto pedagógico del siglo XX que estuvo concentrado en la ciudadanía según el proyecto de Estado-nación. Desde esa comprensión se busca algo menos restrictivo que la escuela porque sabemos que tanto la idea de Estado como de nación se quedaron cortas en su proyecto, esto lo afirmo a pesar de entender los logros que ha acumulado en nuestro presente la noción de ciudadanía del Estado-nación. Considero que hay que recurrir a nociones distintas a la de ciudadanía, no para negar los logros que dicha noción supone, sino para buscar ahondar en aquellos espacios en donde ésta noción ha quedado corta o se muestra restrictiva (así sea el ciudadano cosmopolita kantiano que tiene como límite al Estado y el Derecho¹³⁵, y lo público como ámbito de despliegue de facultades¹³⁶) dado que, como lo plantea Villoro

¹³² *Ibidem.*, p. 168.

¹³³ Roberto Follari *¿Ocaso de la escuela?*, Argentina: Magisterio del río de la plata, 1996

¹³⁴ Juan Vasen, *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*, Buenos Aires: Editorial Paidós, 2008.

¹³⁵ *Cfr.*, Immanuel Kant, *Sobre la paz perpetua*, Op. Cit.

¹³⁶ *Cfr.*, Immanuel Kant, "¿Que es la ilustración?", Op. Cit.

“El “ciudadano” no es el hombre concreto, condicionado por su situación social, perteneciente a diferentes grupos y comunidades específicas, diferente a los demás en su particularidad, sino un puro sujeto de derechos civiles, iguales para todos. En cuanto ciudadano todos los individuos se miden por el mismo rasero y hacen abstracción de sus diferencias.¹³⁷

Una de los elementos restrictivos de la noción de ciudadano es que esta es una noción normativa. Educar para la ciudadanía implica educar al sujeto en sus derechos civiles y en la igualdad. Pero la diferencia queda eliminada del referente de sentido. En sociedades complejas como las nuestras la diferencia y multiplicidad se hacen notar con más fuerza. Los estados plurinacionales, la internacionalización del mercado y la migración como política económica del siglo XXI, nos obligan pensar en un tipo de sociedad en la que la escuela no sea equiparable a la formación de ciudadanía. Y los registros de dicha escuela fueron pensados hace tiempo a partir de la educación popular.

La invención de la escuela desde la educación popular hace que en ella sean pensados los distintos grupos como portadores de una comunidad y por ello dueños de una particularidad, pero al mismo tiempo como miembros de un sistema social común. La escuela debe hacer persistir el derecho a la diferencia al mismo tiempo que las prácticas de igualdad de oportunidades sociales. Por ello no se le puede decir adiós a la escuela tan fácil, dado que pocas instituciones sociales pueden generar esas posibilidades.

La educación popular puede entenderse como un salir de la escuela e ir ahí donde el campesino trabaja desde niño porque tiene hambre. Pero también vemos que se tiene que regresar a la escuela para que el campesino pueda aprender que su conducta cotidiana no es la única existente ni la mejor, y aprenda

¹³⁷ Luis Villoro, Op. Cit. p. 340.

que el sentido de la palabra justicia aplica ahí en su cotidianidad, esto a partir del contraste de sus circunstancias con las de otros (aquí la escuela entonces como espacio dialógico lo que nos recuerda a Chuminópolis y su eje centrado en *la vida*). En la escuela, según las características de la educación popular, se puede exigir nuestro derecho a mantener la particularidad y al mismo tiempo, como conciencia *para sí*, elevar nuestro punto de vista particular a uno histórico a partir del cual se pueda comprender la necesidad de mantener relaciones políticas a nivel horizontal, y con lo cual también aspiremos a evitar la mera reactividad de una resistencia ejercida sin dirección ni aspiración alguna.

Después de la revolución el proyecto de educación popular toma nuevos bríos ahora pensado como educación rural, aunque los principios no difieren demasiado. El centro de la educación para los sectores marginados pensada entre 1920 y 1940 toma como eje metafórico la idea de que la escuela debe ser la *Casa del Pueblo*. Con esta idea se entiende a la escuela como un lugar construido y ejercido como comunidad «La escuela rural era la Casa del Pueblo, el lugar de reunión de la comunidad en donde el maestro ponía sus conocimientos al servicio de los proyectos del pueblo, de sus luchas de sus esfuerzos por resolver sus problemas ancestrales».¹³⁸

La idea de la escuela como casa del pueblo nos lleva a observar la necesidad detectada por una época de reconstruir su sociedad mediante un tipo de educación integrada con la vida real. Lo que se entiende por vida real es algo que se desarrolla más adelante. Al punto me interesa resaltar como relevante el hecho de que la educación escolarizada sea tomada como necesidad imperante para las estructuras estatales y por ende pueda ser entendida como un proyecto

¹³⁸ Engracia Loyo (Comp), *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, p. 9.

generalizado. La estructura estatal principal para el ejemplo al que acudimos es la recién creada Secretaría de Educación Pública (3 de octubre de 1921) que toma como su prioridad la masificación de una educación que acceda a las capas desfavorecidas y haga acceder a dichas capas a las posibilidades de la época. En sus inicios la SEP se caracteriza por realizar un trabajo amplio e intenso: organiza cursos, alfabetiza, abren escuelas, editan libros y los distribuyen masivamente, funda bibliotecas, todo esto son medidas que nos permiten pensar en un proyecto educativo nacionalista que a su vez apuntaba a un enriquecimiento cultural mediante la distribución de los insumos básicos de la cultura considerada “universal”.

El ejemplo histórico al que se está acudiendo nos lleva a observar cómo aquello que pueda ser entendido como un proyecto educativo amplio y no meramente reactivo al poder dominante necesita una estructura que articule elementos culturales diversos e incluyentes. Asimismo nos lleva a entender que al ser un esfuerzo amplio este se debe entender como algo intenso y plural. Por más que entendamos que lo que hace relevante y revolucionario el tipo de educación al que aludimos es que funciona como casa del pueblo, no podemos negar que dicha casa no puede ser sostenida sin una red que estructure varios frentes de intervención.

Todo esto se expone porque considero que son insuficientes aquellas propuestas educativas que se muestran demasiado alternativas como para poder entenderse dentro de una estructura más amplia que la lograda por sus propios elementos conceptuales. Algunas de las propuestas de educación pueden pretenderse tan alternativas y contrahegemónicas que se vuelven cerradas e irrealizables. Considero que la inanición a la que tienden estos proyectos alternativos puede deberse a que son reactivos a los poderes que identifican en

lo social y por ende al buscar desestructurar sus propuestas del sostén de un bloque social histórico realizan proyectos endogámicos.

La sencillez desde la que parte el proyecto educativo emprendido por la SEP liderada por José Vasconcelos lleva a establecer objetivos bastante claros. El ejemplo se puede recuperar el discurso dado por Vasconcelos con motivo de la toma de posesión del cargo de rector de la Universidad Nacional de México en 1920. El ejemplo es propicio porque este es el antecedente inmediato para la generación de la SEP promovida por el mismo Vasconcelos.

No hablo solamente de la educación escolar. Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, en favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productiva de cada mano que trabaja, de cada cerebro que piensa (...) Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto, he allí nuestro propósito. Pero todo esto es una cumbre; debe cimentarse en muy humildes bases, y solo puede fundarse en la dicha de los de abajo. Por eso hay que comenzar por el campesino y por el trabajador.¹³⁹

Ahora bien, debemos aclarar que no creemos que entonces todo proyecto educativo debe emerger de las estructuras estatales. El caso del proyecto liderado por Rebsamen y del proyecto en el que hicimos figurar a Vasconcelos aparecen dentro de las estructuras políticas estatales porque se establecen como opciones insoslayables, es decir, como necesidades de la época. Lo que no necesariamente significa que en nuestra época estos postulados sean tomados como necesarios. Como hemos afirmado en todo lo anteriormente desarrollado, la educación vuelta mercancía pierde su vínculo con lo social y la generación de oportunidades para los sujetos. Y justamente por esto es necesario volver con

¹³⁹ José Vasconcelos, *Discurso en la Universidad con motivo de la toma de posesión del cargo de rector de la Universidad Nacional de México (1920)*, p. 4.

insistencia a observar estos momentos históricos que nos suenan bastante propositivos para una época en la que se promueve la ignorancia y se desarraiga al sujeto de su comunidad.

Como lo vemos en el discurso de Vasconcelos las bases humildes están ahí en el desfavorecido, los de “abajo”, que se excluyen de la educación para volverse mano de obra elemental o peor aún se incluyen a un proyecto de educación puramente mecanicista. Por ello se retoma la idea de la escuela rural en su integración con la vida real de los sujetos. Por ello la necesidad de apelar a lo popular y buscar el despliegue de sus oportunidades. Para ello tomemos como guía la idea de la escuela rural como Casa del Pueblo que se sostiene desde el entendido de las siguientes funciones:

... edificadas con el esfuerzo de toda la comunidad y cuyas enseñanzas se extendían a los miembros adultos e iban más allá del programa escolar tradicional. A la alfabetización se agregaban la castellanización, pláticas instructivas de todo tipo para grandes y chicos y prácticas de agricultura, pequeños oficios, economía doméstica y desarrollo de la vida social.¹⁴⁰

Lo ambicioso del proyecto entonces radica en el enfoque de la educación como un espacio que prepara para la vida pero sin simular a ésta en el aula sino que busca establecer sus programas a partir de las necesidades sentidas por la comunidad. Como observamos el programa educativo de estas casas es dialéctico en tanto que dentro de ellas no se administra el conocimiento del que sabe hacia el que ignora sino que se busca retomar los conocimientos valores y técnicas del medio en el que se educa. También observamos que el programa impartido toma su contenido desde aquellas necesidades observadas. La claridad de este objetivo la encontramos también en el discurso de Vasconcelos

¹⁴⁰ Engracia Loyo, *Op. Cit.* p. 10.

Tomemos al campesino bajo nuestra guarda y enseñémosle a centuplicar el monto de su producción mediante el empleo de mejores útiles y de mejores métodos. Esto es más importante que distraerlos en la conjugación de los verbos, pues la cultura es fruto natural del desarrollo económico. (...) Los educadores de nuestra raza deben de tener en cuenta que el fin capital de la educación es formar hombres capaces de bastarse a sí mismos y de emplear su energía sobrante en el bien de los demás. Esto que teóricamente parece muy sencillo es, sin embargo una de las más difíciles empresas.¹⁴¹

Educación intrínsecamente relacionada con la vida real es un tipo de exigencia establecido como criterio para evaluar lo que se toma como relevante a la hora de educar. Si bien no creemos que el fin el último sea formar a campesinos que mejoren su producción mediante la mejora de sus técnicas creemos que esa es una mediación necesaria que se toma como punto de partida para buscar una formación que pueda buscar en un segundo momento acceder a cuestiones relativas a la comunidad, a los valores de la misma y el ejercicio del empoderamiento frente a las condiciones opresivas de un sistema injusto.

Algunas de las exigencias educativas encontradas por aquellos profesores que buscaron teorizar su práctica educativa fueron publicadas en las revistas *El maestro rural* y el periódico quincenal llamado *El sembrador*, ambos de la década de 1930. En ellos encontramos artículos breves que expresan los idearios de este tipo de educación así como las revisiones críticas de los límites de la misma. En dichos espacios se habla de la necesidad de un maestro integrado a la población donde trabaja, se encuentran también visiones optimistas y pesimistas que hablan de las posibilidades y limitaciones dado el medio y las circunstancias existentes, lo interesante es que en ambos casos nos encontramos con sujetos propositivos

¹⁴¹ José Vasconcelos, *Op. Cit.* p. 5

frente a su práctica.¹⁴² En todo caso, el punto nos permite señalar como relevante la existencia de un espacio en el que se promueva la reflexión sobre la práctica así como el intercambio de experiencias.

El tema es bastante amplio y por ende no puede ser agotado en estas pocas páginas. El objetivo tampoco tiene que ver con ello. Se han acudido a estos ejemplos históricos para extraer algunas líneas de entendimiento que nos permitan hablar de una parte propositiva que tome a la resistencia no como una forma reactiva hacia el poder dominante sino como un ejercicio práctico de empoderamiento. Sintetizo las ideas observadas en los siguientes puntos:

- Se retoma el sentido de lo educativo desde la idea de lo popular porque este se refiere a una cultura general indispensable para todo el pueblo, en todo contexto, pero sobre todo en el más desfavorecido.

- La educación popular es una necesidad latente cuando las brechas económicas, sociales y culturales de nuestro país se mantienen y agudizan en ciertos contextos de marginación.

- La educación desde el enfoque de lo popular toma como objetivo a la población más desfavorecida como lo son los campesinos, los adultos obreros, los niños. Al incorporar a los adultos en tanto sujetos educativos pensamos que ellos pueden ocupar la escuela como espacio en el que expongan sus problemáticas comunitarias.

- La escuela es considerada como un espacio de lucha latente. Buscamos evitar decirle adiós a la escuela porque esta institución es uno de los pocos

¹⁴² Encontramos algunos de estos artículos compilados por la antología preparada por Engracia Loyo, y publicada por la SEP en su colección Biblioteca Pedagógica, bajo el nombre *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano, Op. Cit.*

espacios que nos parece pueden todavía hacer persistir el derecho a la diferencia al mismo tiempo que las prácticas de igualdad de oportunidades sociales.

- La escuela puede entenderse como un espacio que va a la situación concreta pero no se limita a dicha situación. La escuela nos permite contrastar nuestras circunstancias con la de otras comunidades y sujetos. La práctica de *formación* ahí promovida nos permitiría pensar en la posibilidad de elevar nuestro punto de vista inmediato a uno que busque la multiplicidad de determinaciones que subyacen a los problemas.

- La escuela puede ser pensada como la Casa del Pueblo, es decir como un producto de los esfuerzos de la comunidad y por ello espacio de reunión y deliberación pública para la resolución de los problemas existentes.

- La relevancia de la educación promovida mediante una estructura institucional consiste en que mediante esta estructura se puede realizar un trabajo amplio e intenso, de aquí que reconozcamos que los proyectos alternativos de educación no necesariamente deban ser pensados como algo escindido de las instituciones y sus estructuras. Los proyectos plenamente desligados de esta condición me parece pueden ser entendidos como reactivos a los poderes dominantes y en su búsqueda de escisión radical tienden a ser endogámicos y anquilosarse.

- La sencillez del proyecto educativo popular radica en la premisa de que los que saben algo pueden hacer algo por los que no saben, por ende todos los sujetos podemos aportar desde nuestras posibilidades a la realización de estos proyectos.

- La base insoslayable de una educación que se piense popular es su integración con la vida real de los sujetos educativos. El trabajo es una categoría que se debe tomar como central y se debe desplegar todo su potencial para que esta sea entendida no únicamente como un medio de enriquecimiento sino como

una práctica de transformación del mundo. La relación trabajo-escuela puede ser dialéctica en tanto que superemos el mero mecanicismo e indagemos en las implicaciones políticas y morales del trabajo.

- Las condiciones materiales de los sujetos educativos tienen que mejorar como base necesaria para poder aspirar a la búsqueda de una formación capaz de buscar ejercicios de justicia social.

- Los profesores son sujetos productores de saber y por ello generadores de prácticas discursivas intercambiables que enriquezcan la formación del profesor. El punto puede ser enfocado aquí desde la idea del educador que necesita ser educado.

Así pues, hasta aquí nuestra exposición de los tres ejemplos históricos que hemos podido recuperar en su generalidad. La educación popular desde el enfoque del trabajo liderado por Rebsamen, la escuela rural que toma fuerte en la Casa del Pueblo después de la revolución y el proyecto alternativo de la Escuela racionalista nos llevan a recordar que la escuela tiene un vínculo insoslayable con la realidad concreta e inmediata de los sujetos. Asimismo, el ideal de la *formación* que propusimos como eje antropológico de nuestra filosofía de la educación nos permitiría tomar como criterio evaluativo la posibilidad de no reproducir las condiciones de dicha inmediatez y aspirar a la generación de un proyecto dialécticamente abierto, lo cual implica un ejercicio de praxis en el que las condiciones materiales y las subjetividades producidas por ellas sean entendidos como espacios de necesaria transformación simultánea e interdependiente.

Como nota final considero necesario mencionar que en la interpretación y agrupación de los puntos sintetizados como corolario de lo propuesto en el presente capítulo nos encontramos con insistencia con temas sistematizados con mayor profundidad y finura por Paulo Freire. Por lo que considero no sobra dejar

constancia de que nuestro enfoque se fundamenta en mucho desde lo comprendido por las reflexiones de Freire. Sin embargo, no nos atrevemos a desarrollar los postulados de dicho autor debido a que podríamos ser repetitivos en muchas de las ideas ya sistematizadas, pero sobre todo a que hemos excedido el número de páginas necesario para este capítulo.

Una segunda nota que considero relevante y con la cual pienso podemos cerrar este capítulo tiene que ver con el nombre que se le ha dado al último apartado. Afirmo que *Inventamos la escuela o erramos* desde una exigencia que hemos encontrado con Simón Rodríguez y que retomo como propia, a saber: *Inventamos o erramos*¹⁴³ para que no sea sueño ni delirio sino filosofía, y para que el lugar donde se haga este imaginario no sea utopía sino América.¹⁴⁴

¹⁴³ «Dónde iremos a buscar modelos?... —La América Española es original = ORIGINALES han de ser sus Instituciones y su Gobierno = y ORIGINALES los medios de fundar uno y otro. O *Inventamos o Erramos*.» Simón Rodríguez, *Sociedades americanas*, p. 88.

¹⁴⁴ Cfr., Simón Rodríguez, *Inventamos o erramos*, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamérica, 2004.

Conclusiones

El trabajo aquí presentado supone apenas el establecimiento de algunas orientaciones necesarias para comprender el fértil campo de la filosofía de la educación. Lo que pretendo afirmar con esto no es la existencia de algún faltante en el trabajo sino el reconocimiento de un horizonte amplio y denso cargado de problemas, así como de maneras propicias para ser abordados. Desde el primer capítulo nos encontramos con dicho reconocimiento. El punto de partida considero no podría ser otro sino la construcción de un posicionamiento frente a lo que encuentro como nuestro horizonte problemático.

Considero que nuestro punto de partida logra mostrar una relación entre la filosofía entendida como un campo de indagación cuestionadora – necesariamente crítica–, y la educación como realidad humana atravesada por ejercicios del poder. Se tomó al poder como núcleo problematizador de la propuesta porque lo encuentro fecundo para hablarnos de las representaciones que estructuran nuestro presente y las formas de subjetividad promovidas por él.

El punto de partida es entonces un posicionamiento y no una definición. Se puede observar en categorías como “filosofía como tarea problemática”, “filosofía sin más”, “filosofía como diagnóstico” un hilo conductor que comprende a la filosofía de la educación como una tarea ligada a nuestro presente. Así, considero que en la primera parte de este trabajo se construye un enfoque que busca los intersticios y las estrategias antes que los emplazamientos epistemológicos.

Al decir que el primer capítulo busca generar un posicionamiento estoy asumiendo que nos colocamos frente a algo. Ya desde la introducción se anuncia que la adversidad frente a la que nos posicionamos son las reivindicaciones capitalistas que han hecho de nuestro lenguaje, las expresiones del deseo, los

usos del cuerpo y los ideales de éxito, formas de gobierno y dominación. De aquí que el enfoque del poder como incitación se haya vuelto el más pertinente ya que nos ayuda a hablar de aquellas formas de dominio gestadas en la intimidad de la permisividad y logradas mediante una seducción antes que una restricción o coerción.

Ahora bien, si la primera parte del trabajo nos llevó a generar una postura lo siguiente era necesariamente realizar el diagnóstico de la adversidad frente a la que nos colocamos. Así, el segundo capítulo se construye como la posibilidad de llevar a cabo un ejercicio del filosofar en tanto que diagnóstico y denuncia.

Considero que en el segundo capítulo se logra construir una argumentación que va indagando algunos procesos de subjetivación de los individuos en nuestro presente. Para ello, el tema de la creencia se consideró como relevante en tanto que nos permitió sondear las prácticas ideológicas de una sociedad que incluye según las reivindicaciones capitalistas al mismo tiempo que excluye a los sujetos en tanto que entidades autónomas

Así, el segundo capítulo me parece tiene el atributo de emprender una tarea de denuncia que se estructura a partir de la comprensión de algunos de los problemas que nos son inmediatos –e incluso triviales– y que de suyo implican formas de regulación según la lógica económica de un mundo gobernado por el capitalismo liberal (el cual está necesariamente sostenido por la injusticia y la explotación).

Este apartado puede ser considerado como el más pesimista si no lo comprendemos como la premisa necesaria para poder proponer otro tipo de reivindicaciones. De aquí, que el cierre del capítulo nos lleve a afirmar que aunque el panorama expuesto aparece como cerrado esto no es posible dado que los individuos tenemos como latente la posibilidad de ser sujetos que ejercen el

poder. Por ello el tema de la resistencia aparece como cierre necesario para dicho apartado y como la posibilidad de abrir paso a los argumentos que nos hablen de alguna propuesta.

De aquí que en el tercer capítulo nos topemos con la exigencia de generar una propuesta. Se tomó como fin de dicha sección la búsqueda de lo propositivo cuando nos encontramos con un escollo por la argumentación previa. Ocurre que en todas las primeras elaboraciones de este trabajo se partió del supuesto de que había una propuesta en el hecho de afirmar que la filosofía de la educación es un ejercicio de diagnóstico filosófico que cuestiona los usos del poder como dominación y a partir de ello genera las posibilidades del cuestionamiento crítico que pueda decir “no así, no bajo tus reglas”. Sin embargo ese enfoque, tan necesario en un principio, puede resultar insuficiente cuando nos preguntamos, si no es así entonces ¿Cómo?

De esta manera nos encontramos con el hecho de que la filosofía de la educación no puede eludirse de su condición de filosofía práctica. Para esto, no debemos reducir el sentido de lo práctico a una aplicación utilitaria de los presupuestos filosóficos generados o a una didáctica que apunte a la enseñanza de la filosofía como vía de oportunidad.

Por práctica se retomó el sentido de la *praxis* que Sánchez Vázquez desarrolla conceptualmente para escindirse de las reducciones utilitarias del uso de la palabra “práctica”. Al asumir el sentido de la *praxis* como relevante, el trabajo tomó como propia la pretensión de pensar en la acción como algo «que tiene su fin en sí misma y que no crea o produce un objeto ajeno al agente o a su actividad».¹⁴⁵

¹⁴⁵ Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofía de la praxis*, p. 20.

Así pues, la exigencia para generar una parte propositiva está, entonces, en la necesidad de buscar una acción educadora que no sea mediación de un fin utilitario sino que nos revele en sus propios procesos de significatividad las posibilidades de una interpretación de la realidad (filosofía como diagnóstico) que busque la posibilidad de transformar dicha realidad tomando como finalidad al ser humano en sí mismo (Interpretar para transformar según la tesis 11 de Marx).

Nos encontramos entonces al final de nuestro trabajo con la idea de que no basta con la mera actividad de la conciencia crítica sino que tenemos que vérnoslas con la necesidad de transformar las condiciones sociales y materiales que sostienen dichos procesos de concientización. Visto ahora desde fuera y en actitud evaluativa, considero que el supuesto que guía al último capítulo lo expresa con fina lucidez Julio Barreiro «Si la toma de conciencia abre el camino a la crítica y a la expresión de satisfacciones personales, primero, y comunitarias más tarde, ello se debe a que éstas son los componentes reales de una situación de opresión.»¹⁴⁶

De aquí que encuentre como condición para pensar en una propuesta, el que podamos acudir al sentido de la praxis entendido como un tránsito entre la conciencia ordinaria relacionada con las condiciones materiales inmediatas (signadas como situaciones de opresión) y los procesos de formación de conciencia crítica. De esta manera, como lo plantea Sánchez Vázquez, nuestra visión del sentido práctico de la filosofía de la educación se encuentra en el paso de una conciencia ordinaria a una conciencia de la praxis, lo cual no implica una

¹⁴⁶ Julio Barreiro, "Educación y concientización", En Paulo Freire *La educación como práctica de la libertad*, p. 19.

tarea de exclusión de las representaciones inmediatas pero tampoco supone que debamos reducir nuestra comprensión a dichas representaciones.¹⁴⁷

Desde este entendido observo que el tercer capítulo está construido como un intento de recuperar experiencias educativas que retoman las circunstancias inmediatas para interpretarlo desde criterios filosóficos que nos permitan orientar nuestra acción. De esta manera interpretación y transformación, teoría y práctica, conciencia crítica y situación de opresión, resultan ser relaciones dialécticamente abiertas y por ello, necesariamente sometidas a procesos dialógicos de intercambio de experiencias pedagógicas.

Termino con la idea de la dialéctica como construcción abierta y dialógica en reconocimiento de las enseñanzas del Dr. Mario Magallón, filósofo de la educación a quien sigo en muchas de sus enseñanzas sobre lo que nos exige este modo de filosofar.

¹⁴⁷ Cfr., Adolfo Sánchez Vázquez, Op. Cit. pp. 21-24.

Bibliografía

- φ Abbagnano Nicola y Visalberghi Aldo, *Historia de la pedagogía*, México: FCE, 1964.
- φ Arteaga Belinda, *La escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*, México: UPN, 2005.
- φ Aviña, M. E. y C. A. Hoyos, *Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación* en Foro de análisis del currículum de Pedagogía, Memoria, ENEP Aragón – UNAM, México. 1985.
- φ Barreiro Julio, “Educación y concienciación” En Paulo Freire *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI editores, 1969. P. 19.
- φ Baudrillard Jean, *La agonía del poder*, Madrid: Ediciones pensamiento, 2006.
- φ Broudy Harry S., *Una filosofía de la educación*, México: Editorial Limusa, 1966.
- φ Comenio Juan Amos, *Pampedia*, Madrid: UNED, 1992.
- φ De la Boétie Étienne, *Discurso sobre la servidumbre voluntaria*, Buenos Aires: Libros de la Auracaria, 2006.
- φ Dussel Enrique, “Praxis y filosofía”, en *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación*, Bogotá: Editorial Nueva América, 1983.
- φ Ferry Gilles, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Editorial Paidós-UNAM, 1990.
- φ Follari Roberto, *¿Ocaso de la escuela?*, Argentina: Magisterio del rio de la plata, 1996.
- φ Foucault Michel, “El sujeto y el poder” en *Revista Mexicana de sociología*, vol. 50, num. 3, jul.-sep., 1988.

- φ ———, “Foucault responde a Sartre” en *Saber y verdad*, Madrid: Ediciones La Piqueta, 1985.
- φ ———, *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, México: siglo XXI, 2011.
- φ ———, *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona: Editorial Gedisa, 1996.
- φ ———, “Nietzsche, la Genealogía, la Historia”, en *Microfísica del poder*, Madrid: Ediciones La Piqueta, 1979.
- φ ———, *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- φ ———, y Deleuze G., “Los intelectuales y el poder”, en *Obras esenciales Vol. II. Estrategias de poder*. Barcelona: Editorial Paidós, 2010.
- φ ———, Chomsky, “De la naturaleza humana: justicia contra poder” en *Obras esenciales Vol. II. Op. Cit.*
- φ ———, “Verdad y poder”, en *Obras esenciales Vol. II. Op. Cit.*
- φ ———, “Las mallas del poder”, en *Obras esenciales Vol. III. Estética, ética y hermenéutica. Op. Cit.*
- φ Fullat Octavi, *Filosofías de la educación*, Barcelona: Editorial CEAC, 1978.
- φ ———, *Filosofía de la educación*, Barcelona: Vicens Vives, 1988
- φ ———, *Filosofías de la educación: Paideia*, (Edición revisada y actualizada), Barcelona: Editorial CEAC, 1992.
- φ Gerber Daniel, “Nada en exceso”, en *La clínica del amor*, Fundación Mexicana de Psicoanálisis, México, 1992.
- φ González Álvarez Ángel, *Filosofía de la educación*, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo, 1952.

- φ Hegel G. W. F., “Teoría del derecho, los deberes y la religión para la clase inferior. Deberes para consigo” en *Escritos pedagógicos*, México: FCE, 1984.
- φ Heidegger Martin, “La tarea de una introducción a la filosofía” En *Introducción a la filosofía*, España: Editorial Cátedra, 1999.
- φ Kant Immanuel, “¿Que es la ilustración?” en *Filosofía de la historia*, México: Fondo de Cultura Económica, 1979.
- φ ———, *Sobre la paz perpetua*, Madrid: Editorial Tecnos, 1998.
- φ ———, “Concepto de la filosofía en general” en *Lógica un manual de lecciones*, Madrid: Ediciones Akal, 2000.
- φ Laclau Ernesto, “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política”, en *Emancipación y diferencia*, Argentina: Ariel, 1996.
- φ Larroyo Francisco, *La filosofía de la educación en américa latina, hoy*, Revista Diánoia, Vol. 7, no. 7, 1961.
- φ ———, *Sistema de la filosofía de la educación*, México: Editorial Porrúa, 1973.
- φ León Portilla Miguel, “Formando rostros y corazones. Los ideales de la educación prehispánica” en *La educación superior en el proceso histórico de México*, David Piñera (Coord), Baja california: ANUIES-UABC, 2001.
- φ Loyo Engracia (Comp), *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, México: SEP-Ediciones el Caballito, 1985.
- φ Magallón Anaya Mario, *Filosofía política de la educación en América Latina México*, UNAM: CCyDEL, 1993.
- φ ———, “Filosofía de la liberación como praxis” En *Discurso filosófico y conflicto social en Latinoamérica*, México: CIALC UNAM, 2007.
- φ ———, *Miradas filosóficas latinoamericanas. Antropoética política de la educación y de la universidad en la crisis global*, México: ISCEEM, 2012.

- φ Maris Stella, *Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*, Buenos Aires: CIAFIC ediciones, 2012, E-Book.
- φ Marx Karl, “Introducción – Cuaderno M” en *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858 Vol. 1*, México: Siglo XXI editores, 1971.
- φ ———, “Tesis III”, en *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*, Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana, 2010
- φ McLellan David, *Ideología*, México: Grupo Editorial Patria, 1994, p. 22.
- φ Meirieu Philippe, *Frankestein educador*, Barcelona: Editorial Laertes 1998.
- φ Meneses Morales Ernesto, “La cruzada educativa de José Vasconcelos” en *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, CEE, 1986.
- φ Moore T. W., *Filosofía de la educación*, México: Editorial trillas, 2006.
- φ Morey Miguel, *Lectura de Foucault*, Madrid: Sexto piso, 2014.
- φ Morin Lucien, *Los charlatanes de la nueva pedagogía*, Barcelona: Editorial Herder, 1975.
- φ Mouffe Chantal, “Por un pluralismo agonístico”, en *El retorno de lo político*, Buenos Aires: Editorial Paidós Ibérica. 1999
- φ Nietzsche Friedrich, *Más allá del bien y del mal*, España: Alianza Editorial, 2012
- φ Peters Richard S., *Filosofía de la educación*, México: FCE, 1977.
- φ Platón, “Protágoras” En *Diálogos*, Madrid: Editorial Gredos, 2010
- φ Pontón Ramos Claudia, *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México: UNAM/IISUE, 2011.

- φ Rabant Claude, “Deseo de saber y campo pedagógico” en *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. María del pilar y Rodrigo Páez (Comp), México: Siglo XXI, 2008.
- φ Rancière Jacques, *El maestro ignorante*, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- φ Rawls John, “La idea de un consenso traslapado”, en *Liberalismo político*, México: FCE-UNAM, 1995.
- φ Reyes Alfonso, *Notas sobre la inteligencia americana*, México: CELA-FFYL-UNAM, 1978.
- φ Rodríguez Magda, *Transmodernidad*, Barcelona: Anthropos, 2004.
- φ Rodríguez Simón, *Inventamos o erramos*, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamérica, 2004.
- φ ———, *Sociedades americanas*, Venezuela: Biblioteca Ayacucho, 1990.
- φ Roig Arturo Andrés, *Teoría y crítica de la filosofía latinoamericana*, México: Fondo de Cultura Económica, 1981.
- φ Romero Griego Miguel, *Filosofía de la educación, ideología y utopía*, México: Ediciones del lirio, 2014.
- φ Roth Philip, *El profesor del deseo*, España: Barvelona Debolsillo, 2012.
- φ San Cristóbal Antonio, *Filosofía de la educación*, Madrid: Rialp, 1965.
- φ Sánchez Vázquez Adolfo, *Filosofía de la praxis*, México: Editorial Grijalbo, 1980.
- φ ———, “La ideología de la “neutralidad ideológica” en las ciencias sociales”, en *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*, Barcelona: Océano. 1983.
- φ ———, “¿Por qué y para qué enseñar filosofía?”, en *Filosofía y circunstancias*, Barcelona: Anthropos/UNAM, 1997.

- φ ———, “¿Qué significa filosofar?”, en *Filosofía y circunstancias*, *Op. Cit.*
- φ Vasen Juan, *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*, Buenos Aires: Editorial Paidós, 2008.
- φ Villoro Luis, “Alternativas de la democracia” en *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*, México: FCE, 1997.
- φ Weber Max, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, México: FCE, 2011.
- φ Werner Jaeger, *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, México: Editorial Fondo de Cultura Económica, 1971.
- φ Zea Leopoldo, “Educación para el pueblo” en *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*, México: Instituto Nacional de Capacitación del Magisterio, 1963.
- φ ———, *América como conciencia*, México: UNAM, 2º edición 1972.
- φ ———, *Discurso desde la marginación y la barbarie*, Barcelona: Editorial, 1988.
- φ Žižek Slavoj, *En defensa de la intolerancia*, México: Diario Público, 2010.

Otras fuentes consultadas

- φ Foucault Michel, *¿Que es la crítica? [Crítica y Aufklärung]*, Exposición ante la Sociedad Francesa de Filosofía, en la sesión del 27 de mayo de 1978. Revista de filosofía. nº 11, 1995. 5-25. Documento descargado de: <http://revistas.um.es/daimon/article/view/7261/7021>
- φ Fullat Octavi, *Filosofía de la educación: concepto y límites*, Revista Educar Departament de pedagogía aplicada de la UAB, Vol 11, 1987. Versión digital en línea consultada en: <http://educar.uab.cat/article/view/447>

- φ INEGI, Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares, 2015. Consultado en: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especiales2016_03_01.pdf
- φ Trejos Villalobos Raúl, “La filosofía de la educación y sus significados”, X congreso nacional de investigación educativa, consultado en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/0675-F.pdf
- φ Vasconcelos José, *Discurso en la Universidad con motivo de la toma de posesión del cargo de rector de la Universidad Nacional de México (1920)*, Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3036608.pdf>
- φ Žižek Slavoj, *The Pervert's Guide to Ideology*, Director: Sophie Fiennes, United Kingdom, 2012.