



Programa de Maestría y Doctorado en Filosofía

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Instituto de Investigaciones Filosóficas

*Hermenéutica Analógica y Filosofía de la
Educación.*

Tesis que para obtener el grado de

Maestro en Filosofía

Presenta

Luis Antonio Monzón Laurencio

Dirige Dr. Mauricio Beuchot Puente.

Marzo de 2009.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Introducción 5

Capítulo 1. El concepto de educación 17

1.1. La necesidad de una definición del concepto de educación 20

1.2. La crítica y propuesta de Wolfgang Brezinka 26

1.3. La concepción hermenéutica de la educación de García Amilburu 40

1.4. La educación como inducción a la cultura 47

1.5. Conclusión 68

Capítulo 2. Las relaciones entre la hermenéutica y la educación. 71

2.1. Los enfoques de estudio de la Hermenéutica Filosófica 71

2.2. La hermenéutica y la educación 74

2.3. Educación en la hermenéutica. 76

2.3.1. Enseñanza de la hermenéutica. 77

2.3.2. Enseñanza en la hermenéutica. 78

2.4. Hermenéutica de la pedagogía o de la ciencia de la educación. 79

2.4.1. La Pedagogía como interpretación 80

2.4.2. Interpretación de los discursos educativos 82

2.4.3. Definición del concepto «educación». 84

2.5. Ciencia de la Educación hermenéutica o Pedagogía hermenéutica. 85

2.5.1. Hermenéutica de la acción educativa. 86

2.5.2. La educación como producto de un sistema simbólico. 87

2.5.3. Hermenéutica de los objetos de la educación. 88

2.5.4. Hermenéutica del proceso comunicativo entre educando y educador. 91

2.5.5. El docente como intérprete. 95

2.5.6. El alumno como intérprete. 98

2.5.7. Educación como proceso de inducción simbólica. 98

2.5.8. Educación como proceso de capacitación del educando para la interpretación de símbolos. 100

2.6. Conclusión 101

Capítulo 3. Elementos de hermenéutica analógica. 103

- 3.1. *Interpretación como contextualización. 103*
- 3.2. *Interpretación analógica: entre dos extremos 106*
- 3.3. *Apertura a la diversidad. 111*
- 3.4. *Búsqueda de la verdad 113*
- 3.5. *La argumentación. 115*
- 3.6. *Prudencia y sutileza. 122*
- 3.7. *No todo es analógico 125*
- 3.8. *Apertura a la novedad desde una tradición. 128*
- 3.9. *Resumen 130*

Capítulo 4. Elementos de una educación analógica 131

- 4.1. *La educación contextualizada 131*
- 4.2. *La educación en medio de dos extremos 141*
- 4.3. *Una educación abierta a la diversidad 158*
- 4.4. *Una educación en busca de la verdad 164*
- 4.5. *Una educación mediante la argumentación 169*
- 4.6. *Una educación con prudencia y sutileza 174*
- 4.7. *Una educación abierta a la novedad sin perder tradición 176*
- 4.8. *Conclusión 183*

Conclusión 187

Bibliografía 199

Introducción

Hablar sobre educación es un tema recurrente hoy en día. Quizá haya sido un tema recurrente de todos los tiempos. Sin embargo, en la actualidad podemos leer en el periódico o ver en los noticiarios al menos una vez por semana alguna nota que tiene que ver con el lugar que ocupa México en educación según datos de la OCDE, o con las bajas calificaciones de los estudiantes o de los mismos profesores que reprueban las pruebas diseñadas para sus alumnos. Casi cada año aparecen nuevas “universidades” privadas en el país que ofrecen carreras cortas y maestrías en menos de dos años; muchas de ellas, si no es que la mayoría, incluyen en su oferta la carrera de pedagogía, educación o algo similar. Los profesores de varios estados de la República hacen paros y huelgas para pedir mejores condiciones de trabajo, etc.

Todos los días, sin lugar a duda, estamos bombardeados por noticias referentes a la educación. Es, a todas luces, un tema de actualidad. Hace más de cien años, Nietzsche, precisamente haciendo un estudio sobre la situación de las escuelas alemanas de su época, dijo que «(...) no me equivoco cuando supongo que donde se *hace*

más por estas cosas, se *piensa* también más en ellas»¹. La ironía que en ese momento representó esa frase sigue manteniendo vigencia hoy en día; pues aquí en México se pretende *hacer* mucho, habrá que ver si se está *pensando* también mucho. Como ejemplo, se está proponiendo ya una reforma educativa en México, por otro lado, se ha conformado ya desde hace varios años un partido político cuya base es la educación para todos. Sin embargo, ¿se ha pensado suficientemente en ello?

Por ejemplo, el presidente Calderón ha afirmado que la reforma educativa en México debe ser, entre otras cosas:

(...) una reforma que vincula la oferta educativa con la demanda del aparato productivo. Esto es fundamental para elevar la competitividad del trabajo y que abra nuevas oportunidades de empleos a los jóvenes, que le encuentre sentido o sentido práctico y oportunidad de mejora en la vida diaria de cada mexicana y de cada mexicano que se educa en nuestras aulas².

Ateniéndonos nada más a este fragmento podemos observar una clara tendencia a considerar la educación en su sentido únicamente de educación formal, es decir, de instrucción escolar, además de un claro enfoque mercantilista de la misma. Este

¹ Nietzsche, Friedrich. *Sobre el provenir de nuestras escuelas*. Tusquets, España, 2000. Las cursivas son del autor.

² SNTE, Discurso del Presidente de México, licenciado Felipe Calderón Hinojosa, durante la inauguración del IV Congreso y del II Encuentro, consultado el 22 de mayo de 2007, 20:16 hrs. en <http://www.snte.org.mx/?P=leerarticulo&ArtOrder=ReadArt&Article=135>. Las cursivas son mías.

fragmento, que he seleccionado por ser representativo de todo el discurso en general, tiende a considerar de primer orden la necesidad de que la formación de los nuevos mexicanos tenga como finalidad principal su inserción en mercados de trabajo. Mi pregunta fundamental aquí es si esta es la única finalidad que debe cumplir la educación o si debemos considerar a esta también como el camino para lograr una consolidación de México como nación, o para inculcar valores como el respeto a las culturas tradicionales, o, simplemente, lograr a través de ella un camino hacia la paz y la felicidad de los individuos y, por ende, de la población en general. No se trata, entonces, de que la reforma educativa y el proyecto que ella implica no tengan una finalidad concreta, se trata, precisamente, de poner en tela de juicio (criticar) tal finalidad, y tal crítica no puede provenir de la *ciencia* de la educación ni de la pedagogía, mucho menos de la tecnología educativa. Esta crítica es un trabajo filosófico que implica la búsqueda de supuestos, el enjuiciamiento de los mismos y la fundamentación de ellos u otros opuestos o complementarios.

Por otra parte, Nueva Alianza, partido político de reciente creación gracias a la intervención del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) propone lograr, entre otras cosas, que todos los mexicanos tengan educación y con ella logren obtener una licenciatura. Esto claramente demuestra una ingenuidad terrible y, por lo tanto una falta de reflexión al respecto, o implica

una tremenda mala voluntad, un deseo de engañar a la gente descaradamente. La razón de esto está en que el razonamiento principal que sostienen es necesariamente falso: las personas con licenciatura tienen un mejor nivel de vida que aquellos que no la tienen, pues tienen acceso a trabajos mejor remunerados, así si todos tienen una licenciatura entonces todos tendrán mejores trabajos y, por lo tanto, mejor nivel de vida. La falsedad radica en el hecho de que aún si fuera verdad que los universitarios tienen mejores trabajos, esto radica, precisamente, en que no sean todos los que tienen estudios de licenciatura, sino unos pocos. Mientras más tengan estudios menos plazas habrá, mayor será la competencia y, por lo tanto, reducirán los ingresos de los licenciados.

Por otro lado, falta resolver la cuestión de quién realizará las llamadas «labores operativas», tales como labores de limpieza, entrega de documentos, empaque de productos, manufactura, etc. Porque la estructuración social de estas labores, así como la preparación que ellas requieren son también constructos sociales cargados de significado, de ideas filosóficas subyacentes, de presupuestos antropológico-filosóficos, ontológicos y epistemológicos que es necesario poner a prueba.

Por eso, esta crítica no corresponde a la ciencia de la educación ni a la pedagogía, corresponde a la filosofía. Dice Gadotti: «la filosofía, la historia y la sociología de la educación ofrecen los elementos básicos para que *comprendamos* mejor nuestra práctica

educativa y podamos transformarla» y más adelante señala «la reflexión filosófica auxilia en el descubrimiento de antropologías, de ideologías subyacentes a los sistemas educacionales, a las reformas, a las innovaciones, a las concepciones y a las doctrinas pedagógicas y a la práctica de la educación»³ y es este descubrimiento lo que necesitamos hoy en día y lo que más escasea.

Otros fenómenos pueden ser también mencionados aquí que dan cuenta de la falta de reflexión sobre estos temas. De entrada, en la última reforma del plan de estudios de la carrera de filosofía en la UNAM, se eliminó definitivamente la materia de filosofía de la educación. No hay muchos filósofos que se dediquen a esta especialidad y, mucho menos, que participen en los debates teóricos que deberían acompañar a esta supuesta reforma educativa. Por su parte, las asignaturas de filosofía en las carreras de pedagogía o educación son escasas y consideradas secundarias por los estudiantes que prefieren concentrarse en asignaturas *de verdad* como son evaluación, didáctica o psicología educativa.

No me opongo a la reforma, pero este cambio debe estar fundamentado en profundas reflexiones en torno al significado de lo que significa la educación y su relación con la cultura mexicana. Como veremos en este texto, educar a alguien es conminarlo a llegar

³ Gadotti, Moacir en *Historia de las Ideas Pedagógicas*. Trad. Nohemí Alfaro, Siglo XXI, México, 2005, p. 3.

a ser un determinado tipo de persona. De ahí que existe primero una determinación ética antes que una pedagógica o política, esto es, primero elegimos qué tipo de persona queremos y luego elegiremos los medios para conseguirla. Esto nos lleva a las preguntas necesarias: ¿qué tipo de persona queremos en México?, y ¿quién va a determinar ese tipo de persona que deseamos?, ¿bajo qué criterios elegiremos este tipo de persona que deseamos?, ¿el criterio de la productividad es el único que debemos considerar para planear la educación del México del siglo XXI? Preguntas, todas ellas, que van más allá del terreno de la ciencia de la educación y de la pedagogía, preguntas que incursionan en el campo de la filosofía de la educación.

Con todo lo anterior no pretendo decir que la cantidad de discursos con respecto a la educación sea inexistente, por el contrario, parecer ser que va en aumento: hay libros, artículos, revistas completas dedicadas a asuntos educativos, lo que ha venido a menos es la reflexión profunda, la reflexión filosófica sobre estos temas. Estamos dejando las decisiones sobre educación en manos de políticos, psicólogos y pedagogos en el mejor de los casos, pero el filósofo parece estar manifestando una tendencia a cerrar la boca y los ojos ante esta situación.

Si la reflexión filosófica en México está en crisis, la reflexión filosófica en torno al tema de la educación parece estarlo aún más.

En este sentido, el presente texto se une a aquellos que aún consideramos importante mantener viva esta reflexión. De las reflexiones *prácticas* expuestas anteriormente me surge la inquietud por realizar un trabajo *teórico* sobre educación; es decir, el presente texto no busca combatir contra principios teóricos, por el contrario, precisamente porque no encuentro tales reflexiones teóricas que considero indispensables es que me motivo a investigar sobre ellos. No tengo, pues, razones teóricas, pues en esta evolución que he señalado hemos perdido la necesidad de la teoría; a las escuelas más exitosas ya no les importa la teoría, sino la *eficacia*. A muchos de los educadores contemporáneos ya no les importa la teoría, sino encontrar mejores herramientas para lograr su labor. Esto es lo que se ha llegado a conocer como *tecnología educativa*: «el modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta a la vez los recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva educación»⁴.

Pero sin teoría no hay praxis y menos en educación:

Sin teoría, sea esta científica o no, no hay posibilidad de conocimiento. Lo más grave hoy en ciencias humanas es el vacío teórico que nos invade, la “crisis teórica”. Toda crisis teórica es también una crisis práctica, porque sin

⁴ UNESCO, *Glossary of Educational Technology Terms*. París: UNESCO, 1984.

teoría no hay práctica posible. La ausencia de teorías significa la pérdida de posibilidad del conocimiento, sea científico o de cualquier otro tipo⁵

Así, esta investigación es, pues, un intento más por poner a la educación bajo la mira de la filosofía, en este caso, de la filosofía hermenéutico-analógica.

La hermenéutica filosófica se ha constituido hoy en día, en un método importante para el estudio no sólo de problemas y cuestiones filosóficas, sino que se ha generalizado de manera tal que ha permitido su aplicación a campos distintos del saber.

En palabras de Vattimo “(...) la hermenéutica constituye la nueva *koiné*, y en suma la lengua franca, de la filosofía contemporánea (...)”⁶. Por su parte, Carlos Castellanos en la presentación del texto de Guillermo Michel *El arte de espejos* nos dice «la hermenéutica constituye una formidable herramienta para comprender todos y cada uno de los “lenguajes” mediante los cuales se dirige a nosotros el mundo –el universo, la naturaleza, las multivariadas culturas- y nos permite comprender mejor al “otro”, a “lo otro”, como auténtico y legítimo otro, con el cual siempre es posible dialogar –en un intercambio de voces y silencios, de escucha

⁵ Mèlich, Joan-Carles. *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós, papeles de pedagogía #29, Barcelona, España, 1996, p. 18

⁶ Ferraris, Maurizio. *La hermenéutica*. Taurus, p. 16.

recíproca—, en una actitud de respeto y dignidad»⁷. El propio Michel nos dice: «esto pretende la hermenéutica como arte de la interpretación, como *arte de espejos*: comprender la vida que vivimos y nos vive, comprender el mundo y todo lo que en él ocurre, mirándolo con ojos renovados cada día: *este día*»⁸

También Jean Grondin en su texto sobre hermenéutica filosófica nos dice: «lo que otorga a la hermenéutica el estatuto de una *prima philosophia* de nuestro tiempo es probablemente la virtual omnipresencia del fenómeno interpretativo, que está en el orden del día de la filosofía a más tardar desde que Nietzsche se percató del perspectivismo universal (...) Nietzsche es tal vez el primer filósofo moderno que sensibilizó la conciencia para percibir el carácter fundamentalmente interpretativo de nuestra experiencia del mundo. Lejos de limitarse a las ciencias puramente interpretativas, como la exégesis, la filología o el derecho, el horizonte de la interpretación se extiende a todas las ciencias y modos de orientación de la vida»⁹.

Como podemos observar, la hermenéutica filosófica se ha constituido como una teoría y un método generalizados. Pero esto mismo ha originado que su campo de acción se amplíe y sus objetos de estudio se multipliquen. No se trata ya solamente de *esclarecer*

⁷ Michel, Guillermo. *El arte de espejos*. p. 11

⁸ Ídem, p. 13

⁹ Grondin, Jean. *Introducción a la Hermenéutica Filosófica*. Herder, Barcelona, España, 2002. P. 35

*enunciados oscuros o de dar sentido a un texto*¹⁰, la hermenéutica contemporánea tiene que ver con todo lo referente al acto interpretativo e interpretamos símbolos que pueden ser desde un texto, una cultura, una era histórica y hasta a nosotros mismos y al otro. En este sentido, la hermenéutica se nos presenta más como un método universal que como una herramienta particular pero a su vez como un método propio de ciencias particulares (especialmente las ciencias sociales y del hombre) pero también como un método filosófico que explique la existencia de dichas ciencias.

De ahí que el estudio de la educación también tome un tinte hermenéutico. En los últimos años han aparecido varios textos que vinculan a la educación con la hermenéutica y, en especial, con la hermenéutica analógica. Entre ellos, por ejemplo, un texto fundamental para esta tesis que es el de María García Amilburu, *La educación, actividad interpretativa*; el de Joan-Carles Mèlich, *Antropología simbólica y acción educativa*¹¹; la compilación de textos de alumnos de la Maestría en Educación Media superior, *Interpretación y conocimiento*, editado por la UNAM o *La evaluación inscrito en la Analogía y la Pedagogía de lo cotidiano*, de Fernando

¹⁰ Ídem, p. 24.

¹¹ En este texto, sin que el autor lo sepa, se está tomando ya una postura analógica. De alguna manera rechaza el ideal positivista al igual que el ideal que él llama neorromántico: «pero tan intolerante es esta actitud positivista como la contraria, la neorromántica o neomística que afirma el valor de lo mítico y lo religioso frente al saber del conocimiento científico», p. 22.

Monroy Dávila y *Hermenéutica Analógica y formación docente*, de Napoleón Conde Gaxiola, *La cultura en el aprendizaje escolar* de Colette Dugua Chatagner, entre otros.

En mi caso particular, con vistas a incrementar este acervo de conocimiento, no me encargaré de investigar la relación que la hermenéutica filosófica en general tiene con la educación, aunque sí partiremos de esto, mi interés principal es vincular la Hermenéutica Analógica de Mauricio Beuchot a la reflexión filosófica sobre la educación. De tal manera que la pregunta principal de esta tesis cuestiona sobre cuáles serían los aportes más relevantes que la Hermenéutica Analógica podría dar a la reflexión sobre la educación.

Así, en el presente trabajo haré lo siguiente:

Primero reflexionaré sobre qué es la educación, qué significado tiene y cómo puede entenderse esta. Es decir, intentaré definir lo que es la educación, tratando de buscar una *definición analógica* de la misma. De esto tratará el capítulo 1.

Segundo, hablaré sobre la relación que tiene la hermenéutica en general con la educación, cuáles son los posibles campos de unión entre estas dos disciplinas y cómo son, con el fin de justificar las posibles aportaciones que la Hermenéutica Analógica podría tener en el estudio de la educación, de esto tratará el capítulo 2.

En el capítulo 3 expondré los elementos que considero más importantes de la hermenéutica analógica con el fin de dar a conocer

a aquellos que no están familiarizados con ésta, en qué consiste y cuáles son sus aportaciones teóricas más importantes.

Por último, en el capítulo 4 uniré todas las piezas y hablaré propiamente de una propuesta hermenéutico analógica de la educación o, mejor dicho, de una educación hermenéutico analógica.

Capítulo 1. El concepto de educación

Este primer capítulo tiene como finalidad delimitar de alguna manera el campo de estudio al que se referirá el presente texto. En vista de que el objetivo principal es reflexionar en torno a lo que es la educación desde la Hermenéutica Analógica, es necesario iniciar preguntándonos sobre aquello a lo que éste método será aplicado.

Para definir el concepto de educación me basaré principalmente en dos fuentes. La primera será el texto de Wolfgang Brezinka, publicado en 1974 *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*; (versión castellana de Claudio Gancho, *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*, Herder, 1990).

Las razones de mi elección se basan básicamente en lo siguiente:

1. El trabajo sistemático de Brezinka me han parecido difícilmente superable por otros textos más contemporáneos. Su trabajo de análisis del concepto de educación me parece tremendamente detallado y, a pesar de que hay lugares en los que disiento, me parece que como punto de partida es lo mejor que tengo si no quiero extenderme mucho en esta cuestión y dar paso a cuestiones más relevantes.
2. La increíble erudición del texto hace un recuento detallado de la tradición pedagógica y de filosofía de la educación que me

parece también difícil de superar. Es verdad que por ser un texto con más de 30 años de haber sido publicado por primera vez y 25 años desde su última edición (con modificaciones sustanciales), le falta considerar teorías pedagógicas y filosóficas que han aparecido en este tiempo. Sin embargo, me parece que fácilmente podrían ser incluidas en los esquemas propuestos por Brezinka y que la crítica que hace de tales esquemas sería todavía aplicables gracias al grado de abstracción logrado. Por lo tanto, me parece que la actualidad del texto es muy aceptable.

3. La definición que proporciona Brezinka no es excluyente de otras definiciones más contemporáneas y me parece consistente con la propuesta hermenéutica, a pesar de que sus bases y referencias están más arraigadas en la filosofía analítica que en la filosofía hermenéutica.
4. Como no es una definición que provenga de un pensador afín a la hermenéutica, me permite evitar caer en una petición de principio debido a que, si utilizara una definición hermenéutica de la educación y después quisiera demostrar la pertinencia de la misma para estudiar la educación, el resultado sería evidentemente favorable. Pero, procediendo de esta manera, evito la sospecha ante esto. Veremos cómo una definición que proviene de una tradición distinta no es tan ajena a la

propuesta de la hermenéutica analógica que aquí defenderemos.

Mi segunda fuente será el texto de María García Amilburu titulado *La educación, actividad interpretativa*, publicado en 2002. Las razones para elegir esta son las siguientes:

1. Las definiciones de Brezinka y García no son discordantes, por el contrario, me parece que son distintas únicamente por las tradiciones de las que proviene cada una y por el lenguaje propio de ellas. Considero que son compatibles y por lo tanto facilitan el trabajo de esta investigación (la cual está limitada por su naturaleza académica).
2. Dado que este segundo texto parte de la premisa de que la educación está relacionada con la hermenéutica, el enfoque de García me ayudará posteriormente a hacer la vinculación pertinente.
3. La propuesta de García no es propiamente la de una hermenéutica analógica, sin embargo, me parece que esto se debe más que nada a que no estaba enterada de la propuesta de Beuchot, sin embargo, la exposición y crítica realizada en su texto se adecua perfectamente a la postura analógica que desarrollaré más adelante.

Así, en el presente capítulo iniciaré explicando por qué es necesaria una definición del concepto de educación y en qué sentido

buscamos dicha definición para, posteriormente, pasar a exponer los argumentos de Brezinka y, finalmente, los de García.

1.1. La necesidad de una definición del concepto de educación

Definir es una de las acciones que le ha correspondido por derecho a la filosofía (especialmente a la lógica) desde que surgió esta disciplina. Ha habido, y en especial hay en estos días, dos posturas opuestas: por un lado hay quienes todavía exigen definiciones unívocas, esto es, que cada término nombre una sola cosa y que cada cosa tenga sólo un nombre. Exigen de un término que sea altamente explicativo (que diga cómo son las cosas). Ellos consideran que una definición que no cumple con esta propiedad no es útil.

Por otro lado, están quienes aseguran que una cosa puede tener infinidad de nombres y que un mismo término puede referir infinidad de cosas. Para ellos, definir es un acto imposible, pues cada quien entiende los términos según su tradición, su formación, su lenguaje, su actividad profesional, su momento histórico, etc. Consideran que un término no explica, sino que expresa algo. La palabra no nos muestra un objeto, sino nos dice la manera en la que el hablante se relaciona con él. Son aquellos que están del lado de la «definición» equívoca, si es que semejante cosa es posible.

Entender o comprender. Parece que entre ellos se divide hoy en día la filosofía.

La definición analógica debe colocarse en medio de estos extremos. «El objetivo o finalidad del acto interpretativo es la comprensión»¹². Pero esa comprensión implica un entendimiento previo. Definir es explicar para poder comprender.

Definir es poner límites, es limitar la interpretación de un concepto para evitar que estas interpretaciones se disparen al infinito y que se logre con ello la incomunicabilidad del mensaje. Definir debe ser una tarea de limitar las posibles interpretaciones que se puedan hacer para lograr con ello una buena comunicación, es señalar un campo posible de interpretaciones de un concepto, es poner límites a los significados para encaminarlos hacia un lugar común. Si quiero decir algo, entonces necesito claridad en los términos o, de lo contrario, el mensaje podrá ser interpretado de una manera no deseada. Definir es señalar los límites de esas interpretaciones posibles, es una manera de indicarle al otro en qué sentidos se puede y en cuáles, no, interpretar nuestro dicho.

Quizá nunca lleguemos a la verdad del autor, pero definir términos nos ayudará a no perdernos y a no alejarnos de ella.

¹² Beuchot, Mauricio. *Tratado de hermenéutica analógica*. Ítaca, México, 2002, p 17.

Es por esta razón que considero que la definición sigue siendo un elemento importante de la filosofía, sea cual sea la corriente que se siga.

Parto entonces del supuesto que todo concepto será necesariamente interpretado. Definir un concepto es limitar sus posibles interpretaciones. La definición unívoca reduce las posibilidades a una sola mientras que la definición equívoca abre dichas posibilidades a una infinidad de variantes.

Una definición analógica sería, entonces, aquella que señale que un término puede ser interpretado de muchas maneras, pero establece límites claros a esas posibles interpretaciones. De tal forma que favorece un uso multívoco del concepto en lugar de uno unívoco, pero controla que ese uso múltiple no se dispare hasta el equívoco.

Debemos aceptar, sin embargo, que en algunos casos las definiciones deben tender más a ser unívocas que equívocas (o multívocas), como en el caso de las matemáticas o en las instrucciones de armado o uso de una máquina peligrosa; mientras que en otros casos no es necesario ser tan estricto y las definiciones resultan más útiles o generan mejor comprensión si se acercan al equívoco; tal sería el caso, por ejemplo, de algunos conceptos de uso cotidiano como «alto» o «delgado», que sirven para catalogar personas de manera muy relativa a la circunstancia, la época, la necesidad, el objetivo, etc.

Ahora, Mauricio Beuchot nos explica que en cierto tipo de analogía hay un *principal analogado* que es el que da pie a que existan distintos conceptos homónimos pero sólo en referencia a ese primer analogado. Así, saludable se dice en muchos sentidos, pero se dice con propiedad del ser humano y de los demás objetos (la comida, el ejercicio, etc.) sólo de manera impropia, secundaria.

El uso de una definición analógica que determine un término como primer analogado del cual se comprendan la necesidad y utilidad de otros términos me parece muy útil en investigaciones cuyo objeto conceptual tiene usos muy diversos en el lenguaje tanto ordinario como académico. Por ejemplo, el término «cultura» es en verdad sumamente difícil de definir dada la enorme cantidad de variaciones de la misma. Se habla tanto de una «cultura del agua» como de una «persona culta» o de «música culta». Si atendemos a que el uso primigenio de la palabra indica, precisamente, a aquello que se cultiva, que se promueve, que se requiere de disciplina y trabajo para obtener, se pueden hacer acercamientos distintos a esa variedad de términos para comprenderlos como usos de un mismo analogado principal¹³. Por ejemplo, David Sobrevilla¹⁴ precisamente

¹³ Quizá esto será muy controversial y concuerdo con ello, pero mi interés principal es dar un ejemplo. En algún otro momento podría dedicar más espacio a encontrar una definición analógica de cultura.

¹⁴ Sobrevilla, David. "Idea e historia de la Filosofía de la Cultura", en *Filosofía de la Cultura*, Trotta, Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía #15, Madrid, España, 2006.

indica algo similar cuando afirma que el término cultura se puede entender básicamente en dos sentidos: en sentido directo (diríamos en sentido propio) y en sentido figurado (diríamos en sentido análogo). En el primer de ellos se habla de «agricultura» o «apicultura» mientras que en el segundo menciona ocho variantes que van desde la cultura objetiva hasta las nociones derivadas de subcultura y contracultura.

De tal manera que podríamos decir que *así como* en la agricultura se *cultiva* el campo, en la *alta cultura* o *cultura de élites* se cultiva el gusto para hacerlo más refinado, según los parámetros de una élite científica o artística determinada; de igual manera, así como en la «apicultura» se *cultivan* abejas, en la *cultura de masas* se *cultivan* los gustos y productos de consumo de un grupo indiferenciado.

La definición analógica que buscamos aquí es, entonces, un enunciado que nombre cierto conjunto de hechos que sirvan como ese principal analogado desde el cual podamos después comprender usos diversos y ampliados del término «educación».

Considero que la definición como herramienta hermenéutica puede ser entendida en tres sentidos: primero, definimos un término cuyo significado no queda claro dentro de un contexto determinado; definimos así cuando ante un texto dado un concepto o una expresión superior no nos quedan del todo claras. Llevamos a cabo

aquí un proceso interpretativo ante el cual pretendemos *entender* el significado del término en cuestión para *comprender* el mensaje. Este proceso se puede realizar recurriendo al contexto de la enunciación, se el libro o la obra completa del autor, las obras aparecidas en la misma época, etc.

En segundo lugar, definimos un término en una enunciación no contextualizada para comprender la pertinencia del mismo al colocarlo en un contexto. Por ejemplo, cuando queremos conocer el significado de una palabra para saber si está bien utilizarla en una enunciación mayor que planeamos emitir. Es el caso cuando nos están enseñando un nuevo lenguaje, un nuevo vocabulario. No necesariamente quiero entender algo que ya se dijo, sino que quiero tener la capacidad de formar oraciones nuevas con ese término que ahora desconozco, pero que después de la definición, conoceré. Así, defino para *entender* cómo se usa y así *comprender* cuándo es pertinente utilizarlo.

En tercer lugar, definimos un término para comprender qué tipo de objetos son nombrados con él, esto es, para ampliar no sólo la comprensión sino para entender la comprensión del mismo. Aquí no queremos comprender sólo una enunciación (caso 1), ni para saber cómo utilizar el término (caso 2), lo que pretendemos aquí es más práctico, es *comprender* uno o varios fenómenos que se limitan, se distinguen, se individualizan al usar una palabra. *Entender* su

significado es *comprender* la realidad de un modo distinto, es permitirme actuar de un modo diferente ante el mundo.

Como posemos observar, estos tres tipos de definición corresponden a sendas propiedades del signo; a saber, el aspecto sintáctico, el aspecto semántico y el aspecto pragmático respectivamente.

En el caso de esta investigación, busco una definición de educación del tercer tipo, esto es no me interesa comprender cómo se utiliza el término «educación» en contextos determinados, ni quiero entender su uso para futuras prácticas comunicativas. Busco una definición que me permita comprender qué tipo de realidades, de acciones o estados, de interacciones o productos culturales son nombradas «educación» o «educativos».

Para llevar a cabo esta tarea definatoria y dado que no cuento con el espacio suficiente para desarrollar toda una investigación conceptual propia y adecuada, tomaré como punto de partida una crítica conceptual ya realizada y sobre la base de ella trabajaré en el resto de la investigación.

1.2. La crítica y propuesta de Wolfgang Brezinka

Según nos explica W. Brezinka, las definiciones de educación pueden clasificarse en ocho tipos, acomodados en cuatro parejas relativas entre sí. Estos ocho tipos son:

- a) Definición de proceso / definición de producto.

- b) Definición descriptiva / definición programático-prescriptiva.
- c) Definición de intención / definición de efecto.
- d) Definición de acción / definición de suceso¹⁵.

Las *definiciones de proceso* son aquellas que ven a la educación como algo que realizan ciertas personas, como una actividad de ellas mientras que las *definiciones de producto* la conciben como «la consecuencia o resultado de unos procesos»¹⁶.

Las *definiciones descriptivas* de la educación «contiene aquellas notas con ayuda de las cuales se puede diferenciar la educación como un “hecho de la vida histórica y social de los hombres” de otros objetos de la realidad»¹⁷, esto es, no emite un juicio de valor sobre la educación, simplemente “dice lo que es”. Las *definiciones programático-prescriptivas*, por el contrario, «contienen una prescripción sobre lo que *debe lograrse* con la educación y/o *cómo* ésta debe desarrollarse»¹⁸.

La *definición de intención* «(...) se caracteriza por considerar esencial la nota característica del propósito de intencionalidad, de la conciencia de cumplir con la tarea determinada (...)»¹⁹. No es igual a la definición de proceso (aunque está íntimamente relacionada)

¹⁵ Cfr. Brezinka, Wolfgang. *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Herder, España, 1990, p. 64.

¹⁶ Ídem, p. 65.

¹⁷ Ídem, p. 68.

¹⁸ Ídem, p. 70.

¹⁹ Ídem, p. 74

porque ésta centra la atención nada más en el hecho de que sean acciones llevadas a cabo por un agente, mientras que en la de intención el acento recae en la finalidad con la cual se realizan estas acciones. La *definición de efecto* «contiene como nota esencial el que se alcance el estado de la personalidad del educando que se considera como obligatorio o como deseable»²⁰. Este concepto deriva del concepto de educación como producto, pero se diferencia, como en el caso anterior, por el acento, mientras que el primero hace énfasis en que se trata de un estado terminal de un proceso, la segunda hace énfasis en que ese proceso haya sido *intencionado y logrado con éxito*. Un hombre en “estado educado”, para citar a Peters²¹, puede serlo sin que se lo hubiera propuesto nadie (definición como producto), pero si específicamente se le encaminó para llegar a este estado, entonces se trata de definición como efecto.

La *definición como acción* es más amplia que la *definición como proceso* y como intención porque no sólo se trata de acciones intencionadas, sino que, además, se le agrega la idea de que a lo que se quiere llegar es a *una mejoría de quien está siendo educado*: «no se refiere, por tanto, a cualquier tipo de acciones, sino a una clase

²⁰ Ídem, p. 75.

²¹ Peters, R. S. *Filosofía de la Educación*. Trad. Francisco González Aramburu. FCE, Breviarios #269, México, 2004.

determinada que se diferencia de todas las demás por la nota característica de la *intención de fomento*»²². En las definiciones de educación como suceso «(...) subyace el reconocimiento de que dentro del conjunto total de las influencias que forman al hombre las acciones educativas sólo constituyen un conjunto parcial relativamente pequeño»²³. Esto es, no sólo somos educados por personas que intencionalmente buscan hacerlo, sino que también sucesos y condiciones que determinan nuestra experiencia son considerados educadores. «Los conceptos de educación como suceso se definen por esta nota constitutiva: hechos o acontecimientos que producen un cambio (...) en la personalidad de los hombres»²⁴.

Brezinka se inclina por una definición de educación como *proceso, descriptiva, de intención y como acción*, descartando las demás posibilidades por considerarlas inapropiadas por razones que a continuación veremos.

La educación es un proceso y no un estado:

con la palabra “educación” se significa ante todo un proceso. Y, si bien es verdad, que este proceso apunta a la consecución de unas metas, no existe ningún motivo lógico convincente para designar el estado que se ha de alcanzar con la misma palabra con que se designa una parte de las condiciones que tal vez puede contribuir a su consecución.

Hay que partir del dato de que las acciones educativas no son la única condición suficiente ni necesaria en cada caso para la aparición del estado de

²² Brezinka, Op. Cit. p. 80.

²³ Ídem, p. 81

²⁴ Ibidem.

personalidad deseado. Es posible alcanzar el estado en cuestión *sin* que hayan tenido lugar acciones educativas. Y es posible, además, que se alcance *a pesar* de las actividades educativas; lo que quiere decir que tales acciones se han llevado a cabo, pero parecen irrelevantes de cara a la consecución del objetivo o incluso perjudiciales.²⁵

Así, dado que se puede alcanzar el estado de “ser educado” sin participación de acciones educativas, utilizar el término “educación” para nombrar tal estado sería equívoco, pues ¿cómo llamar a alguien que ha alcanzado cierto estado sin proponérselo con el mismo nombre que le damos a quienes han alcanzado ese estado a través de ciertos medios y proponiéndoselo? Es como si llamáramos «ganador» a aquella persona que a la hora de finalizar la carrera está del otro lado del listón sin haber corrido un solo metro. El ganador necesariamente debió haber competido (aún en el caso de victoria por *default*). De igual manera, el hombre educado debe haber sido educado, pero dado que puede darse el caso en el que no, entonces no es significativo usar el término educación para nombrar el estado y no el proceso.

Ahora, esto no significa, desde una postura analógica, que el uso de “ser educado” en el sentido de Peters esté completamente equivocado y deba ser desechado. Como dije al inicio de éste capítulo, buscamos una definición analógica que me sirva como principal analogado del cual deriven usos distintos pero relacionados

²⁵ Ídem, p. 66.

del término educación. Así, podemos decir que educación en sentido propio se refiere a las acciones señaladas, pero en sentido de ser educado refiere a un uso extendido del término, como se dice de un alimento que es saludable.

Por otra parte, la definición debe ser descriptiva y no prescriptiva. Esto se da por lo siguiente: «el concepto descriptivo de educación es como tal libre de valores»²⁶, pero también, por ello, está abierto a apropiarse de una valoración mientras que «(...) las definiciones programáticas persiguen un fin moral e incluyen programas de acción»²⁷, lo cual es inconveniente porque «si con un concepto de educación que contiene una tal norma [valoración, fin moral, etc.], nos acercamos a personas y grupos que orientan sus acciones por otras normas, tendremos que la mayor parte de las sociedades cerradas, y especialmente los estratos sociales inferiores no ilustrados, aparecen carentes de educación»²⁸.

Si queremos una definición que sirva para hacer un estudio en general de la educación, la definición debe ser lo suficientemente extensa para abarcar cualquier tipo de práctica educativa y no sólo algunos tipos. Si incluimos tal fin en la definición, esta pierde extensión y dejaría de lado fenómenos importantes de estudiar.

²⁶ Ídem, p- 68

²⁷ Ídem, p. 70.

²⁸ Ídem, p. 73.

Entonces, si la definición de educación contiene ya un fin determinado, material, a alcanzar sucede que no podemos explicar fenómenos educativos que se llevan a cabo ajenos a este ideal (educación indígena, educación alternativa, educación en morales distintas e incluso opuestas a la nuestra, etc.); estos serían tachados de “pseudo-educativos” y, por ende, no podríamos dar cuenta del fenómeno mismo de la educación. Recordando, pues, que la filosofía se encarga del estudio de lo más general, reducir el concepto de educación bajo una definición programático-descriptiva, produciría un falso estudio, pues no veríamos la educación en general sino un tipo de educación particular.

Esto no le resta importancia a las definiciones programáticas. Brezinka nos dice: «En un contexto práctico, en el que tanto la influencia racional como emotiva del comportamiento de los educadores y de los políticos de la educación, tales conceptos programáticos y prescriptivos de la misma son legítimos. Por el contrario, en un contexto científico no son aplicables»²⁹. De lo cual quiero concluir lo siguiente: efectivamente, a nivel real, esto es, a nivel de lo que hacemos los educadores diariamente, tenemos que tener un fin claro de lo que queremos conseguir (esto será relevante más adelante). Tanto el Estado como la institución educativa como el

²⁹ Ídem, p. 74.

profesor y el padre de familia tenemos un concepto programático-prescriptivo de la educación. Agregamos valores morales que nuestra tradición nos otorga y cargamos con ellos nuestra práctica educativa. La educación, en tanto que fenómeno cultural, buscará siempre la preservación de cierto tipo de cultura, de valores, de principios. Para un análisis cultural particular, el conocimiento de estos ideales será relevante.

Sin embargo, me parece muy pertinente de Brezinka el inclinarse por una definición axiológicamente neutra simplemente por ser más general, eso es, *porque su capacidad explicativa es mayor que la de un concepto axiológicamente cargado*. Así una *interpretación* del fenómeno educativo basada en un concepto de mayor extensión puede dar cuenta de más fenómenos que una basada en un concepto más estrecho, pero no al revés³⁰, lo cual le da una superioridad teórica.

Además, una definición axiológicamente determinada llegaría a ser, en términos de hermenéutica analógica, *unívoca*; característica que buscamos evitar. Es decir, si tomamos, por ejemplo, el paradigma positivista de educación y consideramos que ésta consiste en generar pensamiento científico y vastos conocimientos de ciencias, una educación como la Montessori o Waldorf, así como un

³⁰ Cfr. García Amilburu [CRD, buscar bien el pasaje]

modelo humanista centrado en el autoconocimiento y reconocimiento de la humanidad propia y del otro, quedarían fuera de la extensión del concepto. Dicho de otra manera, un concepto axiológicamente determinado sólo nombraría un tipo de educación y no sería aplicable a otros. Decir, por ejemplo, que los bandidos de Oliver Twist son educados para robar bien, estaría equivocado, aunque, de hecho, ciertas prácticas educativas, de enseñanza, de adiestramiento se lleven a cabo en ellos para lograr estados deseables de conducta que, si bien no son los mismos que los de la sociedad, no tienen por qué no ser considerados como actos educativos.

Sin embargo, también tenemos que evitar caer en el equívoco de que la definición nombre cualquier tipo de proceso. Para evitar esto, la concepción debe ser axiológicamente neutra, más no axiológicamente nula, esto es, el hecho de aceptar que toda educación está basada en ciertos valores limita las posibilidades de interpretación más que decir que la educación no tiene nada que ver con los valores. Una educación axiológicamente indiferente sería equívoca, pero una axiológicamente neutra sería multivoca.

Es por eso que la carga axiológica no tiene que quedar ausente del todo en el análisis y, como veremos, al fin de cuentas la cultura determina el concepto de educación bajo la limitante de “conductas valiosas”, que si bien pueden ser distintas en diversas culturas, no por ello son totalmente incompatibles. Pero el que sepamos que toda

educación está basada en valores no implica que éstos tengan que entrar en la definición.

Los objetivos de la educación son, por lo tanto, la limitante material del concepto de educación que evita el equívoco: «cada objetivo de la educación indica un estado de la personalidad que se ha de alcanzar, estado que el educando debe realizar en la medida que le es posible. Ese estado es el entramado de disposiciones psíquicas que se le propone al educando y que éste ha de adquirir»³¹. Y sobre esto, Brezinka hace una observación importante, el objetivo de la educación *no requiere plantearse como alcanzable*, no es indispensable que el educando pueda de hecho alcanzarlo: «del hecho de que alguien no pueda poner en práctica un ideal, no se sigue en absoluto que dicho ideal deje por ello de serlo»³².

La educación, entonces, consiste en alcanzar un ideal de persona, Werner Jaeger dice al respecto: «la educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser»³³. Pero ese ideal puede ser inalcanzable, se le puede exigir al educando alcanzar máximos morales que de hecho nunca alcanzará y no por ello es menos valiosa.

³¹ Brezinka, Op. Cit., p. 105.

³² Ídem, p. 186.

³³ Jaeger, Werner. Paideia. FCE, México, 1987, p. 19.

Esto me parece de suma importancia para la cuestión hermenéutica pues entre esos ideales inalcanzables podríamos encontrar a la verdad; jugando con el texto recién citado, *del hecho de que nadie pueda alcanzar la verdad absoluta o la verdad de un texto –la intención real del autor– (poner en práctica un ideal), no se sigue en absoluto que dicho ideal (la Verdad) deje por ello de serlo*³⁴. El ideal es un elemento regulativo de la educación, no constitutivo de la misma. Enseñar a buscar la verdad no implica que se la consiga. Esto me parece muy analógico, pero lo trataré en el siguiente capítulo.

Por otro lado, la definición descriptiva no precisa que el resultado llegue a realizarse y, en este sentido, su definición también es de intención y no de efecto. «En principio, no obstante, se ha de mantener que la concreción de contenido de un concepto descriptivo relativamente abstracto no se identifica con una prescripción; es decir, con la exigencia de que ese contenido *deba* realizarse»³⁵ y más adelante nos dice: «para la definición del concepto no tiene ninguna relevancia el que se cumpla su objetivo, se alcance de hecho la meta que se pretendía alcanzar o que la acción tenga éxito»³⁶, pues si así fuera, «(...) las acciones [educativas] o sucesos en curso o desarrollo

³⁴ Cfr. Infra, p. 95

³⁵ Brezinka, Op. Cit., p. 70.

³⁶ Ídem, p. 75.

nunca pueden llamarse “educación”, sino siempre a posteriori, tras haber comprobado que ha producido en la personalidad un cambio que se valora positivamente»³⁷.

Así, si el éxito de la educación es determinante para llamar a un proceso como educativo, entonces no podríamos hacer afirmaciones tales como “el profesor educa al alumno” a menos que estemos seguros de que el alumno “ya fue educado por el profesor” o “esta es una institución educativa” a menos que ya hayamos terminado el proceso de educación y estemos plenamente seguros de que las personas educadas ahí obtuvieron su educación gracias a ella y no *a pesar* de ella.

En la definición de efecto, si el proceso falla, las acciones del educador *no pueden ser llamada educación*. Es claro que las acciones educativas de una persona que no logra los cambios deseados en el educando son acciones fallidas, pero no por eso pierden el estatus de ser acciones educativas. Puede ser el peor educador posible, pero aún así, las acciones que lleva a cabo pueden ser consideradas educación antes de verificar que tuvieron éxito; de hecho, no podría considerarse a alguien mal educador si esto no fuera cierto, pues de no lograr el éxito, ni siquiera podría ser llamado educador. Esto se ve más claro si hablamos de procesos de enseñanza, que el alumno no

³⁷ *Íbidem*.

aprenda no implica que dejemos de llamar a las acciones del docente acciones de enseñanza, pues no por no lograr que el alumno aprendiera él en realidad no enseñó. Esto es altamente valioso en estos días en que los procesos de evaluación docente y de certificación escolar están tan de moda. Así, «aunque no se logre y aparezca el fracaso, no por ello es falsa la designación de una actividad como “educación”»³⁸.

Por otra parte, si el éxito en el proceso es determinante, entonces habría que lograr establecer una relación causal *inequívoca* entre el estado terminal del educando y el proceso llevado a cabo por el educador. Como ya se mencionó, no hay una clara vinculación causal entre el estado del educando y las acciones del educador, así «puesto que todos los cambios de personalidad están determinados de múltiples formas, apenas es posible una atribución inequívoca y exclusiva a un determinante concreto»³⁹ y «la educación no es en modo alguno siempre y en cada uno de los casos una condición *necesaria* para el logro de aquellas disposiciones psíquicas que se presentan como objetivos de la educación. Y en ningún caso es una condición *suficiente*, porque los procesos de aprendizaje, necesarios para alcanzar los objetivos de la educación, dependen además de

³⁸ Ídem, p. 108.

³⁹ Ídem, p. 85.

otros muchos factores»⁴⁰. Si dependiera de que el estado final se realizase el que una acción se le llame educativa o no, entonces tendríamos que estar seguros que el estado se logró por medio de dicha acción y no por otra. Dado que no podemos estar seguros de ello, el que se alcance el estado final no es determinante para llamar a una acción “educativa”.

Quedará claro por qué Brezinka se inclina por una definición de educación que considere a esta como proceso, que sea descriptiva, de intención y como acción. Pero ahora la cuestión es cuál es la definición que él nos propone, que reúna estas cuatro características. Su definición es la siguiente:

Se entiende por educación aquellas acciones con las que los hombres intentan mejorar en algún aspecto y de forma duradera la estructura de las disposiciones psíquicas de otros hombres, o conservar sus componentes enjuiciados como valiosos o impedir la aparición de disposiciones que se consideran perniciosas.⁴¹

O en su versión breve: «se llama educación a la acciones con que los hombres intentan fomentar en cualquier aspecto la personalidad de otros hombres»⁴².

Señalo los puntos importantes:

⁴⁰ Ídem, p. 106

⁴¹ Ídem, p. 117.

⁴² Íbidem.

- 1) Es un conjunto de acciones (definición como proceso) que hacen unas personas (educadores) sobre otras (educandos).
- 2) El educador busca la mejora del educando, sin importar (en este nivel) el contenido material del término “mejora” (definición prescriptiva).
- 3) No importa si se logra la mejora, importa sólo que el educando lo pretenda (definición de intención).

1.3. La concepción hermenéutica de la educación de García Amilburu

La definición de Brezinka proviene de una tradición más positivista, más analítica, menos hermenéutica. A continuación voy a exponer otra vía de definición que sí proviene de una tradición hermenéutica y que de alguna u otra manera llega al mismo resultado y voy a comparar las dos definiciones para después generar una definición unificada.

María García Amilburo en su texto nos propone la siguiente definición de educación: «(...) podemos describir la educación como el conjunto de actividades, casi siempre planificadas, que tratan de

aumentar el conocimiento y las buenas disposiciones hacia lo que se considera valioso, por medio de la enseñanza»⁴³.

Haciendo la comparación podemos señalar lo siguiente:

En primer lugar, tanto una como otra definición consideran a la educación en su sentido activo, en García hablando de “conjunto de actividades” y en Brezinka hablando de acciones. Para García, la educación es un tipo de praxis, en contraposición a la *poiesis* y a la *techné*⁴⁴. En este sentido, anuncia el sentido de lo que ella considera como «una de las tareas principales de la Filosofía de la Educación deberá ser el análisis de lo que permite caracterizar a una acción humana como *esencialmente educativa*, de manera que pueda distinguirse de otros tipos de *praxis* que no lo son»⁴⁵; lo cual coincide con mi proyecto anunciado al inicio de este capítulo.

En segundo lugar, la definición de García es concordante en señalar las disposiciones como elemento relevante en la educación. Aunque no abunda en ello ni hace una diferencia tan precisa como Brezinka, la coincidencia entre ambas definiciones radica en que no buscan cambios temporales, sino profundos, “existenciales” diría García refiriéndose a Kierkegaard.

⁴³ García, Op. Cit., p. 106. [CRD]

⁴⁴ Ídem p 91.

⁴⁵ Íbidem.

Ahora, García agrega a su definición los conocimientos, los cuales parecen quedar fuera de la definición de Brezinka. Sin embargo, García considera que:

Quien enseña emplea el lenguaje para transmitir cierta información, pero su función primordial no es imprimir unos contenidos en la mente del alumno para que éste los pueda utilizar posteriormente, sino que las palabras del profesor son instrumentos al servicio de la búsqueda que cada alumno debe hacer por sí mismo hasta conseguir que se haga la luz en su interior (...) Sólo cuando se conoce de esta manera se puede *aplicar el conocimiento a futuras situaciones*, porque se ha adquirido no por sugerencia exterior, sino por el compromiso personal con la realidad.⁴⁶

Me parece que en este sentido, la idea de García de transmitir el conocimiento no implica una noción programática-prescriptiva en tanto que no está exponiendo de manera determinada qué conocimientos deben ser transmitidos, sino que sólo implica de manera abstracta que los saberes aprendidos deben ser elevados a un nivel superior de comprensión para poder utilizarlos en un futuro posterior, en este sentido, la exigencia de la adquisición de conocimientos me parece que puede ser catalogada también como una disposición. «Conocer –nos dice más adelante–, es ganar, por propio esfuerzo, el derecho a afirmar la verdad o falsedad de una proposición». Luis Villoro nos dice: «conocer no es una suma de saberes sino una fuente de ellos. Conocer supone tener la “clave” para saber muchas cosas sobre algo, tener un modo de relacionar

⁴⁶ Ídem, p. 97.

cualquier saber de algo con los demás»⁴⁷. Conocer no es, entonces, saber algo, es poder hacer algo con eso que se sabe, la exigencia del conocimiento es, entonces, una disposición psíquica por ordenar e interconectar saberes y es también una disposición hacia la verdad.

Ahora, en sobre este punto quisiera hacer algunas observaciones más. García está asumiendo que la educación se vale de la enseñanza para lograr sus propósitos. En este sentido, la afirmación que estoy analizando corresponde en cierto sentido más a un estudio sobre la enseñanza que a uno sobre la educación en general, es decir, está *ad hoc* con los planteamientos del cognoscitivismo y del constructivismo derivados de Vygotsky, Piaget, Bruner y muchos otros pensadores tan de moda actualmente. Ahora, considero necesario señalar que a pesar de que la enseñanza es una práctica propia de la educación no es esencial a ella, por lo que ya señaló Brezinka, dado que se puede ser educación sin prácticas específicas de enseñanza, entonces ésta no es necesaria de aquella. Uno de los problemas de la pedagogía del siglo XX es, precisamente, que han confundido entre educar y enseñar, de tal manera que aquellos que pretenden dedicarse a la ciencia de la educación en realidad no hacen (en los más de los casos) más que psicología de la enseñanza.

⁴⁷ Villoro, Luis. *Creer, saber y conocer*. Siglo XXI editores, México, 2001, p. 205.

El elemento fundamental de la educación es, como ya señaló Brezinka, el cambio de personalidad hacia una socialmente aceptada. El proceso de enseñanza sólo podría llamarse educativo cuando el conocimiento adquirido obtiene un valor social relevante. Así, me parece que queda claro que la enseñanza es parte de la educación y no son sinónimas.

Esto nos da pie para la tercera coincidencia que es la nota axiológica sobre aquello que se aprende, que si bien no es materialmente determinada por ninguno, sí es una determinante formal de la definición: «no se trata de que se aprenda cualquier cosa –dice García–, sino *aquello que se considera valioso*»⁴⁸. El contenido material de lo que se considera valioso puede variar, pero el hecho de que la educación enseñe lo valioso es una nota característica de la misma. Pero, además, este “considerar valioso” está relacionado con aquello que «contribuye al desarrollo de alguien en cuanto persona»⁴⁹, idea coincidente con la idea de fomento de Brezinka.

En cuarto lugar, la definición de García también es intencional, pero incluye un elemento que Brezinka no contempla, la intención de quien es educado:

considerada desde el punto de vista de quien es educado, la intencionalidad es también una característica imprescindible del

⁴⁸ García, Op. Cit., p. 105.

⁴⁹ Ídem, p. 105

proceso educativo que se pone especialmente de relieve en los casos de educación no formal (...) Ahí las personas e instancias que actúan como agentes educadores carecen formalmente de intencionalidad educativa y ésta sólo se da en quien aprende⁵⁰.

Brezinka expone varias razones para descartar la educación informal como pertinente para el concepto de educación, al igual que objeta la idea de la autoeducación. Aunque es verdad que una persona puede aprender algo sin que otra haya tenido la intención de enseñárselo, según este autor, no podemos llamar a esto propiamente educación, quizá sea formación o algo semejante, pero se opone a llamarlo educación en plenitud del término.

Así, debemos aceptar una cuestión, la educación es un proceso de al menos dos: quien enseña y quien aprende. Si de por sí es difícil establecer la relación causal entre unas actividades de enseñanza y un estado psíquico de un individuo, más difícil será si no se acepta como punto de partida el que el educando tiene la intención de ser educado. Es verdad que no en todos los casos se da esta intencionalidad y que el educando puede ser educado “muy a su pesar”. Pero también es verdad que en una gran cantidad de acciones educativas, si la intencionalidad del destinatario de la educación está ausente, el aprendizaje jamás se llevará a cabo. Y aunque el fracaso no determine que las acciones no puedan llamarse educativas, también es verdad que sí podemos dejar de hacerlo si el

⁵⁰ Ídem, p. 100.

educando no lo es con toda propiedad. Un maestro sin alumno no es un maestro y una enseñanza sin discípulos (no fracasada sino sin una de sus condiciones de posibilidad) no es enseñanza.

Bruner ha señalado que el aprendizaje significativo depende en gran medida de cierta motivación intrínseca del alumno a aprender:

Bajo la rúbrica de predisposiciones para aprender, Bruner incluye factores personales del que aprende (interés, disposición actual, motivación) al igual que factores culturales, y relaciones entre maestro y estudiante. "La característica individual más propia de los seres humanos es que son seres que aprenden. El aprender está tan profundamente enraizado en el hombre que casi resulta involuntario. . , Existe un motivo intrínseco para aprender que no depende de premios extrínsecos".⁵¹

Esto nos muestra, desde la psicología del aprendizaje, que es verdad la participación activa del educando. Entonces tenemos una curiosa formulación, a pesar de que la educación no es algo que pueda hacer uno por sí mismo y que no puede darse sin acciones intencionadas por parte del educador, también es verdad que no puede una persona ser educada si no quiere serlo.

Con lo cual queda mostrado que no sólo la definición es también intencional, sino que, además, es doblemente intencional.

De tal manera que tenemos, entonces dos definiciones:

1. «(...) podemos describir la educación como el conjunto de actividades, casi siempre planificadas, que tratan de

⁵¹ Patterson, C. H. (1982). *Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación*. Manual Moderno. México.

aumentar el conocimiento y las buenas disposiciones hacia lo que se considera valioso, por medio de la enseñanza».

2. «Se entiende por educación aquellas acciones con las que los hombres intentan mejorar en algún aspecto y de forma duradera la estructura de las disposiciones psíquicas de otros hombres, o conservar sus componentes enjuiciados como valiosos o impedir la aparición de disposiciones que se consideran perniciosas».

1.4. La educación como inducción a la cultura

De ambas definiciones dadas podemos extraer que la educación es un proceso activo intencionado y dirigido a producir cierto estado de personalidad deseado. Mi pregunta ahora es ¿cómo se establece eso que es *lo deseado*?, es decir, ¿deseado por quién? Obviamente, las actitudes que se intentan inculcar son deseadas por el educador, sin embargo, este no actúa solo, no actúa por voluntad propia; es decir, no trata de inculcar estados mentales que sólo él considera importantes. Está, por decirlo así, al servicio de algo mayor que él o, visto de otra manera, como ya se dijo también, la educación presupone un ideal de persona que deseamos alcanzar, de tal manera que la pregunta se vuelve ¿quién determina ese ideal?

Quien determina lo que es deseable, el ideal a alcanzar, es el grupo social al que pertenecen ambos. Este grupo social determina (de maneras que no importan en este momento) esas conductas deseables estableciendo un marco general que determina qué actitudes (de todas las posibles) son deseables y para qué fines lo son. Pero esta determinación, a pesar de tener un origen en los sujetos que conforman cierto grupo, terminan por sobrepasarlo y conformar lo que podríamos llamar, con Popper, un tercer mundo, que si bien no existe más allá de los sujetos, sí los sobrepasa, adquiriendo con ello cierta independencia de la voluntad de los mismos, es decir, convirtiéndose en un marco de referencia *objetivo* y real, entendiendo la realidad como aquello que se opone a nuestros deseos o que no puede ser modificado sólo por ellos.

Estas normas conforman lo que llamaré *cultura*. Entiendo ésta como «(...) la creación y realización de valores, normas y bienes materiales por el ser humano»⁵², en donde material no significa necesariamente que sean objeto de la percepción sensorial, sino que sean objetivos en el sentido descrito en el párrafo anterior: una norma moral, en ese sentido, tiene su materialidad propia en la acción misma que determina. Esto es lo que podemos llamar la *noción objetiva de cultura*.

⁵² Sobrevilla, Op. Cit. P. 15.

Por otro lado, existe la llamada *noción subjetiva de cultura*, según la cuál ésta es «(...) el cultivo del hombre, que lo hace por ello culto, o el de sus facultades: así hablamos de la cultura física, de la cultura de la inteligencia, de la cultura de los sentimientos»⁵³

Ahora bien, las reflexiones de Miguel Reale al respecto de la distinción entre cultura subjetiva y cultura objetiva lo llevan a aclarar que hay una relación entre ellas prácticamente indisoluble, al grado tal que, más que hablar de dos nociones de cultura, se puede hablar de dos aspectos distintos de una misma idea: «las dos nociones indicadas se encuentran tan relacionadas que, en rigor, podrían ser consideradas dos aspectos complementarios de un mismo concepto según se focalice, por así decir, “su parte subjetiva” o “su parte objetiva”»⁵⁴.

Así, la cultura no es un referente *subjetivo* que se le inculca al educando sino un referente *objetivo, transubjetivo*, es decir, más allá de los deseos propios del educador y del educando, pero terminan por configurar de cierta manera su mundo interior (del educando) para constituirlo en una persona que se asemeje al ideal de persona que esa cultura se ha puesto como meta, o, por lo menos, para brindarle las bases para alcanzar por sí mismo ese ideal.

⁵³ Ídem, p. 16.

⁵⁴ Reale, Miguel. «El concepto de Cultura, sus temas fundamentales», en Sobrevilla, D. Op Cit. P. 39.

Nos dice Werner Jaeger:

la educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual. Con el cambio de las cosas cambian los individuos. El tipo permanece idéntico. Animales y hombres, en su calidad de criaturas físicas, afirman su especie mediante la procreación natural. El hombre sólo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales la ha creado, es decir, mediante la voluntad consiente y la razón (...) la naturaleza del hombre, en su doble estructura corporal y espiritual, crea condiciones especiales para el mantenimiento y la transmisión de su forma peculiar y exige organizaciones físicas y espirituales cuyo conjunto denominamos educación⁵⁵.

De manera tal que la cultura es el marco de referencia *objetivo* que señala cuáles son las conductas o estados de personalidad deseados en un individuo y cuáles no son deseados y la educación es el medio a través del cual el educando es llevado hacia ellos. Así, la educación puede ser entendida como el proceso mediante el cual se *introduce* al educando en una cultura determinada o mediante el cual se *induce* a una persona a aceptar, asimilar, apropiarse de cierta cultura.

Esta idea es consistente con las definiciones que he mencionado. En el caso de Brezinka, esta *introducción a la cultura* consiste en *mejorar la estructura de las disposiciones psíquicas de una persona*, encaminándolo hacia *lo valioso*; en tanto que lo valioso es lo culturalmente determinado, este mejorar dicha estructura consiste

⁵⁵ Jaeger, Op. Cit. P. 3.

en encaminar éstas hacia lo que la cultura determina como valioso; en tanto que lo valioso determina el tipo de persona que queremos (el ideal), la cultura determina ese ideal y por lo tanto la educación nos lleva a comportarnos de esa manera culturalmente determinada.

En el caso de García, esa introducción consiste en *aumentar el conocimiento y las buenas disposiciones hacia lo que se considera valioso*; en tanto que, nuevamente, lo valioso está determinado por la cultura, el argumento anterior es aplicable. En cuanto al aumento del conocimiento, cada cultura determinará qué conocimientos son importantes para una cultura determinada y cuáles no; así, en cierta cultura se considerarán ciertos conocimientos como importantes y se le inculcarán al educando, con lo cual, al final, compartirán dichos conocimientos con el resto de su grupo social y, por lo tanto, compartirán una cultura.

Podemos notar que en ambas definiciones, lo valioso juega un papel importante. Entonces, a pesar de la neutralidad axiológica del concepto de educación que señaló Brezinka, es necesario entender que toda educación esté axiológicamente determinada es propio o esencial de la misma. Es decir, el concepto de educación por sí mismo no tiene una carga axiológica, pero la educación real, material, la que se da en un pueblo concreto, sí tiene una carga axiológica y todas las educaciones la tienen.

Entonces, toda educación nos conduce a lo que determinada cultura considera valioso: induce al individuo a adoptar una jerarquía

de valores culturalmente aceptada, lo cual es equivalente prácticamente a decir que adopta una cultura.

Ahora, aquí cabría señalar que hay educaciones que buscan generar en el individuo una actitud de resistencia, de oposición a la imposición de una cultura hegemónica o tradicional, de tal manera que esta educación *revolucionaria* sería una objeción a la idea de la educación como inducción cultural. Esto no es así. Si bien es cierto que una educación revolucionaria sería aquella que se opone a una cultura es también cierto que lo hace *desde* una cultura distinta. Las disposiciones que considera valiosa una educación revolucionaria forman parte de una *cultura revolucionaria*. Así, por ejemplo, los pedagogos comunistas como Charles Fourier, o rusos postrevolucionarios como Pavel Petrovich Blonsky, Anton Makarenko o del pensamiento antiautoritario de Célestin Freinet o Carl Rogers, o el pensamiento crítico de Pierre Bordieu, de Henry Giroux o Paulo Freire, proponen ideales educativos revolucionarios pero en pos de una nueva cultura del trabajo, de la conciencia de clase, de la libertad, de la autogestión, en fin, de una realidad social transformada y, precisamente, sus trabajos pedagógicos lo que buscan es una transformación cultural, un cambio de valores.

La idea de que la educación es un proceso de inducción cultural no es nueva. Gadotti nos dice en su *Historia de las ideas pedagógicas* que «desde el surgimiento del hombre es práctica fundamental de la especie, distinguiendo el modo de ser cultural de los hombres del

modo natural de existir de los demás seres vivos»⁵⁶. Por su parte, nos dice Denys Cuche «a la escuela “cultura y personalidad” le debemos haber señalado la importancia de la educación en el proceso de diferenciación cultural»⁵⁷. Algunos antropólogos de esta escuela son Margaret Mead quien en sus estudios en Nueva Guinea determinó que los roles sexuales de hombres y mujeres son culturales y aprendidos, estableciendo con esto una relación entre cultura, sistema educativo y personalidad. También Abram Kardiner quien «estudio cómo se forma la personalidad de base en el individuo, a través de lo que designó como “instituciones primarias” propias de cada sociedad»⁵⁸

Esto es consistente con las tesis de Brezinka. Las acciones de las que habla son, como él dice, “acciones sociales”, esto es «(...) un tipo especial de obrar, el cual se diferencia de otros tipos por una intención determinada: está referida de manera consciente y voluntaria a otros hombres (...) “Social” se entiende aquí en un sentido puramente descriptivo y no valorativo (...)»⁵⁹. Esto es, las

⁵⁶ Antonio Joaquim Severino, Prefacio al texto de Gadotti, Moacir en *Historia de las Ideas Pedagógicas*. Trad. Nohemí Alfaro, Siglo XXI, México, 2005, p. XVII.

⁵⁷ Cuche, Denys. *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Nueva Visión, Buenos Aires, 2007, p. 53.

⁵⁸ Ídem. p. 48.

⁵⁹ Ídem, p. 92

acciones están insertas dentro del entramado de la sociedad y, por lo mismo, forman parte de la *cultura* de la misma⁶⁰.

Entonces, la educación es un proceso de inducción cultural. Un proceso mediante el cual se *induce* a un individuo una *cultura*. Ahora, en este sentido, el que sea una inducción a la cultura implica tres cosas: primero, enseñar a los alumnos a *interpretar* los *símbolos* de su cultura (interpretar sus instituciones, sus manifestaciones artísticas, sus manifestaciones intelectuales y científicas, etc.). «El símbolo es un signo con, al menos, doble significado. Uno directo y otro escondido»⁶¹. El significado directo es aquél que se nos presenta de manera inmediata, mientras que el significado escondido no se nos da de entrada, hay que interpretarlo, hay que descubrirlo. La educación como sistema de símbolos implica que los objetos de la cultura (la cultura en sentido objetivo) contienen por una parte un lado *claro* que se nos muestra: un edificio, una pintura, una norma, una idea se muestran con su significado directo; pero también contienen un lado *oscuro*, una significación detrás de ellos que debe ser descubierta y que es lo más propiamente cultural.

⁶⁰ Cfr. Cassirer y García Amilburu.

⁶¹ Beuchot, Mauricio. *Hermenéutica analógica, símbolo, mito y filosofía*. UNAM, México, 2007, p. 14.

Trataré de explicarme mejor mediante un ejemplo: tomemos como muestra un tenedor. Su lado claro indica que éste es una herramienta que sirve para llevar los alimentos a la boca sin utilizar los dedos. El lado oscuro del tenedor es aquello que significa para una cultura más allá de esta necesidad instrumental. Así, por ejemplo, el tenedor representa civilidad, «buena educación», modales, clase. Aprender a comer con tenedor no sólo implica un saber instrumental, sino que implica comprender que comer con las manos, comer con tortillas o comer directo del plato representa vulgaridad, pobreza o animalidad (casi respectivamente).

Así, llevar a un individuo a comprender su cultura es ir más allá del entendimiento de los símbolos en su lado claro, es llevar al individuo al lado oscuro de la cultura. Esto se nota claramente en el extranjero: éste es aquél que se comporta de manera superficial con estos símbolos, es el *gringo* que se pone sombrero de charro y bebe tequila, pero cuyas acciones no dejan de tener ese tono de *simulación*. Está actuando en el nivel superficial de la cultura objetiva, no ha interiorizado el significado oculto del símbolo. Permanecerá extranjero hasta que logre entrar en éste. De tal manera que «(...) el símbolo es lo que revela el sentido de la vida de

una comunidad»⁶², porque lo que genera realmente la comunidad es compartir el lado obscuro del símbolo.

Así, por ejemplo, la enseñanza es la transmisión de saberes que una cultura considera valiosos. Vygotsky, Bruner, Piaget entre otros coinciden en que lo primero que se necesita para que un alumno aprenda ciertos saberes nuevos es que estos sean relevantes, que lo que se le va a enseñar sea *importante* para su vida, de lo contrario no lo aprenderá. Pero lo que el estudiante considera como relevante es aquello que su cultura le ha hecho entender que es valioso. Por ejemplo, actualmente nuestra cultura mexicana nos dice que es más valioso divertirse y salir de fiesta que aprender geometría, así, la relevancia de la geometría para un estudiante mexicano es poca, es poco valioso y, por lo tanto, le costará más trabajo aprenderlo; es, pues, más difícil lograr llevarlo al lado obscuro de la geometría porque su comprensión de estos símbolos no está avalada por su cultura inmediata.

Es por esta razón que en la gran mayoría de los casos, la escuela se presenta ante el alumno como una serie de conocimientos inútiles, pues no es relevante para él lo que está viendo en sus clases, es decir, no le otorga un vínculo con su cultura cotidiana; no así la música, los videojuegos o la televisión que son elementos que están

⁶² Ídem, p. 18.

más en contacto con su nicho cultural próximo (amigos y gente desconocida pero de su edad y clase social); estos son símbolos cuyo lado oscuro le ha sido ya comunicado, se ha adentrado en él y comparte con su grupo cultural inmediato.

Sin embargo, que la cultura inmediata del estudiante le dicte ciertos valores, no quiere decir que en general una sociedad (una cultura más amplia) no determine que ciertos aprendizajes son valiosos. Al respecto dice Patterson:

El aprendizaje de la escuela (o la educación) es, como lo dijimos antes, un aprendizaje fuera de contexto. Las sociedades complejas no pueden quedar satisfechas con el aprendizaje casual de la cultura. La educación tiene por objeto preparar a los niños para el futuro; un futuro que ni conocen ni comprenden, de tal manera que mucho del contenido de la educación resulta de poco interés para ellos en ese momento⁶³.

Vemos, entonces, que en el proceso de enseñanza, es decir, de transmisión de saberes de un individuo a otro, es importante que el estudiante *comprenda* la importancia, el valor que esos saberes tienen dentro de su cultura. El estudiante tiene que *interpretar* su cultura para *comprender* el valor que sus elementos (saberes, creencias, prácticas sociales, moral, religión, en fin: los símbolos de su cultura) poseen dentro de la misma.

⁶³ Patterson, Op. Cit.

En segundo lugar, la educación como un proceso de inducción cultural, implica que el educando tenga la capacidad de *generar* nuevos símbolos, es decir, de *interpretar* la realidad *desde* su cultura y cargarla especialmente de este segundo significado más que del primero. Esto es verdad incluso para las ciencias sngicas, no sólo para las simbólicas. Aprender física no es sólo aprender el nombre físico de cada cosa, implicaría aprender a ver el mundo *desde los ojos de la física*. En este sentido, el educando mira al mundo con los ojos de su cultura, lo interpreta, le da sentido. La ciencias le enseñan a ver el mundo de cierta manera: el agua ya no es simplemente agua, es un compuesto de hidrógeno y oxígeno ante los ojos de la química, es un líquido ante los ojos de la física, es el elemento vital para la instalación de las civilizaciones primigenias ante los ojos de la historia, es un bien cuyo valor de cambio se reduce en la medida en que disminuye nuestra necesidad de él ante los ojos de la economía, etc. El agua ya no es nunca más agua cuando se le enseña a una persona a verla bajo determinados ojos.

Como nos han enseñado Cassirer y Geertz, los procesos culturales son procesos simbólicos, el primero nos explica «el hombre no puede enfrentarse ya con la realidad de un modo inmediato; no puede verla, como si dijéramos, cara a cara. La actividad física parece retroceder en la misma proporción en que avanza su actividad

simbólica»⁶⁴, de tal manera que el hombre es un animal simbólico, todo cuanto produce está mediado por símbolos y los símbolos son objeto de la hermenéutica. De tal manera que el proceso de introducción cultural es el proceso mediante el cual se introduce a un individuo a un sistema simbólico determinado el cual mediará entre él y el mundo, es decir, se comunicará con el mundo, actuará con él y lo transformará mediante ese sistema simbólico, mediante su cultura.

Así, la educación es llevar a una persona a *comprender* su cultura para *actuar* en consecuencia. En términos de Brezinka la educación son aquellas acciones con las que los hombres intentan mejorar en algún aspecto y de forma duradera la estructura de las disposiciones psíquicas de otros hombres, esta mejora implica generar en el educando la capacidad de ver el mundo desde los ojos de su cultura, aprender a interpretar el mundo desde esa cultura.

En este sentido, Bruner, por ejemplo, pedía que los alumnos no sólo aprendieran determinados saberes, sino que a través de ellos comprendieran ciertas estructuras mentales determinadas mediante las cuales podrían después lograr generar ellos respuestas nuevas ante problemas nuevos:

Además de una selección juiciosa de los hechos, conceptos, generalizaciones y procedimientos generadores de conocimiento que

⁶⁴ Cassirer, Ernst. *Antropología Filosófica*. FCE, México, 2004, pp. 47-48.

ofrece una disciplina, Bruner desea que los estudiantes aprendan su estructura el patrón de relaciones entre estos elementos que los conecta como partes de un cuerpo de conocimiento organizado más grande.⁶⁵

No basta, pues, con transmitir saberes, sino que estos ayuden a la persona a *move* en su mundo; lo convierten en persona; dice Bruner que el aprendizaje debe llevar al estudiante a «usar las herramientas que utilizan los matemáticos para abordar problemas como aquellos que abordan los matemáticos, usar las herramientas que utilizan los historiadores para abordar problemas como aquellos que abordan los historiadores y así de manera sucesiva»⁶⁶. No basta, pues, con que sepan matemáticas, sino que vean al mundo desde la perspectiva del matemático; que sepan de filosofía, sino que vean al mundo desde la perspectiva del filósofo; que sepan de su cultura sino que vean desde ella al mundo y, por lo tanto, hacer frente a la novedad desde ella.

En las teorías contemporáneas del aprendizaje se insiste en la capacidad del alumno de generar nuevas respuestas y no sólo la capacidad de repetir lo ya sabido. De tal manera que la educación no sólo busca la repetición *inalterable* de conductas deseables, sino que esas conductas deseables sean extensibles a situaciones novedosas,

⁶⁵ Good, T. y Brophy, J (1995). *Psicología Educativa Contemporánea*. McGrawHill. México.

⁶⁶ Ídem.

precisamente *en eso consiste la conservación de una tradición cultural.*

Es falso creer que mantener una tradición cultural implica repetir siempre las mismas acciones de la misma manera. Esto no llevaría a preservar una tradición sino a aniquilarla o a anquilosarla convirtiéndola en folklore. La repetición de una acción social cuando ésta carece ya de sentido no es una tradición. Mantener una tradición es poder responder ante una situación nueva con una acción integrada en un sistema de ideas preestablecido. Adaptarse es la clave para la conservación de una tradición. Hay que cambiar mucho una tradición para que esta se mantenga viva.

Por ejemplo, la razón por la que los orientales conservan sus tradiciones como vivas y no como folklore es que ellas se asimilan a lo novedoso que se da con el tiempo. Es decir, generan respuestas nuevas a situaciones nuevas basadas en ideas tradicionales y, por lo tanto, mantienen la tradición sin dejar de evolucionar. Mantienen su cultura porque adaptan su cultura a los cambios que se les presentan. En términos de Bruner, los japoneses, por ejemplo, utilizan las *herramientas* de su cultura japonesa para abordar los problemas nuevos que se les presentan y resolverlos como japoneses; los occidentales queremos resolver los problemas nuevos *con soluciones viejas* y no nos asumimos ante la novedad.

Como veremos más adelante (sección 4.7, p. 176) esta cuestión de la tradición será fundamental para el modelo hermenéutico analógico de la educación.

De tal manera que la educación entendida como inducción simbólica es también una generación de nuevos símbolos, la aplicación de una forma determinada de interpretar al mundo a situaciones novedosas.

Por último, tercera, implica la capacidad de ciertos individuos de entender determinadas acciones como propiamente educativas e interpretarlas como tales. Esto es, las acciones *también se interpretan*, también son símbolos, porque tienen una parte que se muestra (la acción misma, su ejecución propia) y otra parte que se oculta (sus intenciones, sus creencias, sus motivos) «(...) las acciones se caracterizan por tener una significación y un objetivo para el agente. Su significación no puede conocerse a través de una observación directa de la conducta perceptible por los sentidos, sino que sólo se puede deducir mediatamente a través de una *interpretación* de las formas de conducta del agente y de otros datos de la situación»⁶⁷. Ciertas personas que denominamos pedagogos, científicos educativos, filósofos de la educación o cualquier otro, estudian estas acciones, las registran, las interpretan, les dan sentido,

⁶⁷ Brezinka, Op. cit., p. 90.

descubren sus intenciones, las ponen al descubierto y, en algunos casos, las regulan.

Las conductas no son evidentes, sino que requieren ser interpretadas, de tal manera que también el estudio de las acciones educativas implica el uso de la hermenéutica. Comprender el sentido de las acciones del educador es una tarea hermenéutica.

Esto es, dado que la definición de educación es intencional y las intenciones no son sino interpretables, entonces esto nos remite a una hermenéutica de las acciones educativas, esto es, no podemos determinar si una acción es educativa o no por sí misma, a menos que hagamos una interpretación de la misma para establecer sus intenciones. (Jugando con Nietzsche, no hay hechos educativos, sino interpretaciones educativas de los hechos). Esto es, no podemos calificar una acción como educativa por sí misma hasta que no la interpretemos en contexto. Así, por ejemplo, una acción que quizá no entendemos (una aparente ofensa, una exigencia exagerada, etc.) podrían constituir un recurso pedagógico que no comprendemos hasta que es interpretado a la luz de una teoría pedagógica.

Por otra parte, la educación es modificar o preservar ciertas disposiciones psíquicas, y «las mismas formas de conducta no son más que los signos observables de que puede suponerse

[interpretarse] que hay unas disposiciones determinadas»⁶⁸. Entonces, también la educación produce en el educando una variación que no es observable a simple vista, sino que requiere de un proceso interpretativo para verificarse; dicho sea de paso, esto nos remitirá más adelante a la cuestión de la evaluación como actividad interpretativa. En todo caso, también estamos hablando de una cuestión hermenéutica.

Brezinka defiende la idea de que la definición de educación debe referir a disposiciones y no a conductas por una razón que me parece del todo simple y aceptable: dado que el fin que persigue la educación (la intención del educador) es modificar (o mantener) un tipo de conductas de manera duradera. Para que una conducta se pueda manifestar continuamente, es necesario que se modifique la disposición psíquica a actuar de esa manera. El puro cambio de conducta no es suficiente. Se puede obligar a un educando a comportarse de cierta manera, pero esto no garantiza que siempre se comportará así cuando el castigo o premio que le damos por su comportamiento haya cesado. Si la modificación es profunda, es decir, implica su disposición psíquica, entonces aseguraremos que el comportamiento siempre será el deseado. Dice «(...) las definiciones del concepto de educación, que no contengan ninguna referencia a

⁶⁸ Ídem, p. 99.

las disposiciones psíquicas y que definen la educación como cambio de la conducta, del obrar o de las vivencias, se prestan a malentendidos y deberían evitarse»⁶⁹, porque podemos cambiar las conductas sin que en realidad haya un cambio profundo (como dice García) en el educando.

Esto nos ayudaría mucho a aclarar por qué en México tenemos problemas con el sistema educativo, pues, afirmo esto a manera de hipótesis, nos hemos centrado en la modificación de conductas dentro de la escuela que no verifican verdaderos cambios de disposición. Castigamos al que copia, forzamos a los niños a leer, los obligamos a participar de actos cívicos, etc. Pero todo esto no logra un cambio disposicional, sino meramente conductual. No lograré resolver este asunto en este trabajo, pero dejo la propuesta para un trabajo posterior o esperando motivar a alguien a demostrarlo.

Por otro lado, una de las notas características del proceso de enseñanza es la transmisión de saberes, sin embargo, la mera instrucción no es educación. En países como México se ha confundido la educación con la instrucción, al grado tal que nuestro sistema educativo está más centrado en la información que en la formación. Esto se fundamenta, en gran medida en el hecho de que los fundadores de nuestro sistema educativo, Gabino Barreda, Justo

⁶⁹ Ídem, p. 100

Sierra, entre otros, debido a la filiación positivista que presentaban, consideraban que la instrucción, es decir, la conformación de la inteligencia a través del desarrollo de las habilidades científicas (adquisición de saberes) resultaba ser el fundamento de la educación misma.

Justo Sierra nos dice «no, la instrucción no es toda la educación; es solamente la parte más noble de ella»⁷⁰. Según este autor, esto es así porque la formación moral de la persona no se logrará si no es a través de la formación científica de la misma:

(...) si la instrucción nos parece, contra la opinión de algún gran pensador contemporáneo, jugar el primer papel en el organismo social, es solamente porque la creemos un medio admirablemente adaptado para dirigir en los individuos la aptitud hacia el bien.

Por más que sea el hombre un ser eminentemente emocional, en el fondo de todos sus actos morales se vislumbra el impulso de la inteligencia. La mejor defensa de la instrucción, no como una panacea, sino como un medio eficaz del progreso, es que es el componente más vigoroso de toda educación.

Basta tener en cuenta lo que en la disciplina del espíritu influya el estudio de las ciencias, y lo que esta disciplina influye a su vez en la formación del carácter, para comprender la verdad de nuestras aseveraciones.⁷¹

Es verdad que Sierra sostiene en varios momentos que la instrucción no es la panacea que mágicamente liberará a las personas

⁷⁰ Sierra, Justo. "Educación e instrucción". En *Obras Completas Vol. VIII*. UNAM, México, p. 52.

⁷¹ Ídem, p. 51.

del estado de miseria; pero también es cierto que tiene una gran fe en que es un impulsor importante para lograrlo. Su argumento lo resume claramente en la siguiente exposición:

(...) el gran elemento moralizador en un individuo es el que engendra en su interior el deseo de pasar de un estado inferior a otro que lo sea menos: de ahí viene el esfuerzo personal, base práctica de la conducta.

Entre el que no sabe leer y el que sabe, hay un abismo relativamente igual al que existe entre un hombre de las razas indoamericanas y un australiano. Con la propaganda constante de la instrucción se tienen estos resultados: crear en el que no sabe leer, la conciencia de su inferioridad y de la posibilidad, mejor aún, de la facilidad de salir de ella; de aquí se deriva una probabilidad muy fuerte de engendrar el esfuerzo personal; en el que sabe leer se produce, junto con el deseo de saber más, la conciencia de poder saber más cada día: otro estímulo intensísimo de esfuerzo personal. Así es como poco a poco sale de las brumas del instinto la personalidad intelectual, el hombre verdadero, y jamás se apoyará el adelanto moral sobre pedestal más sólido.⁷²

Pero ya Steiner ha señalado con claridad y mucha pasión (quizá más la segunda que la primera) que esta mera instrucción no evitó para nada lo sucedido en la segunda guerra mundial. Al grado tal que me atrevería a tomar las palabras de Sierra para decir: Basta tener en cuenta lo que el estudio de las ciencias ha hecho a la humanidad en Hiroshima y Nagasaki para comprender la falsedad de *tales* aseveraciones

⁷² Sierra. "Necesidad de la instrucción primaria", en Op. Cit., p. 55.

Pero esto no es el punto, lo que quiero señalar aquí es que la transmisión de saberes también es parte de la modificación disposicional del individuo pues una acción está soportada por creencias y las creencias también son disposiciones⁷³ y los saberes también son un tipo de creencia. Así, modificar las creencias de los individuos mediante el proceso de educación también es parte determinante de ella. Pero, dado que las creencias también son estados no observables, la interpretación se hace necesaria para conocer las creencias de los individuos.

1.5. Conclusión

De tal manera que podemos concluir que la educación es un conjunto de acciones planificadas mediante las cuales ciertas personas (educadores) intentan mejorar en algún aspecto y de forma duradera la estructura de las disposiciones psíquicas de otras personas (educandos) —sea mediante la ampliación de sus conocimientos, desarrollo de habilidades o adquisición de competencias— o conservar estas disposiciones hacia lo que se considera valioso y evitar aquello que se considera pernicioso, mediante la inserción del educando en un sistema de símbolos determinado (llamado cultura) que señala cuáles cosas son valiosas y cuáles, no.

⁷³ Cfr. Villoro, *Creer, saber y conocer*.

De ahí que la hermenéutica y la educación tengan una fuerte relación, pues la educación consiste en *enseñar al educando a interpretar los símbolos de su cultura e interpretar al mundo de acuerdo a la misma (esto es, producir nuevos símbolos con base en las reglas que esa misma cultura establece)*. La educación es, por lo tanto, un proceso hermenéutico.

Pero, además, dado que las acciones educativas no son evidentes de por sí, sino que tenemos que contextualizarlas, el estudio de la educación como fenómeno requiere de una metodología hermenéutica.

Estas tres posibilidades serán estudiadas en el siguiente capítulo en donde veremos cómo la hermenéutica, en general, puede vincularse con una ciencia en estos tres sentidos mencionados y cómo se vinculan estos en particular con la educación. Posteriormente los relacionaremos con la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot para generar así una propuesta hermenéutica analógica de la educación.

Capítulo 2. Las relaciones entre la hermenéutica y la educación.

Una vez que hemos visto, en el capítulo anterior, qué es lo que vamos a entender por educación, vamos a reflexionar en torno a cuáles son las posibles aplicaciones de la hermenéutica filosófica a la reflexión en torno a ella. En el presente capítulo haré un intento por determinar cuáles son los campos de acción sobre los cuales la hermenéutica filosófica tiene algo que decir.

2.1. Los enfoques de estudio de la Hermenéutica Filosófica

La hermenéutica en general es el estudio de la interpretación. En su sentido más antiguo, es una técnica de interpretación de textos. Sin embargo, hacia finales del siglo XIX y principios del XX, la hermenéutica inicia un proceso de expansión o universalización, es decir, empieza a encargarse de objetos de estudio que van más allá del texto escrito o hablado y se encarga de la interpretación en general de todo aquello que puede llegar a ser símbolo, es decir, de todo aquello que puede tener significado, referir a algo más que a sí mismo.

Así, la hermenéutica filosófica se constituye como un método de investigación de la realidad misma. Se toma normalmente como base la frase de Nietzsche que dice que «no hay textos, sólo

interpretaciones»⁷⁴, es decir, que nuestro conocimiento del mundo no es una captación pasiva del mismo por el intelecto, sino que somos partícipes en el proceso el cual está determinado por determinadas *perspectivas* que condicionan tal construcción. De tal manera que en realidad no vemos el mundo, sino que lo interpretamos. Así, el mismo estudio de la realidad llevado a cabo por la física o por la química puede ser considerado como una interpretación; si bien es cierto que puede ser una interpretación de mucho valor y con grandes resultados prácticos, esto no es porque se capte la verdadera realidad, sino porque es un sistema simbólico (como lo llama Cassirer) consistente.

De tal manera que la hermenéutica se presenta como un método de estudio de la realidad en sí misma, más allá de la interpretación textual, o como dice Nietzsche «trátase de libros, de novedades periodísticas, de destinos o de hechos meteorológicos, -- para no hablar de la 'salvación del alma'»⁷⁵. O, como lo ve Beuchot, se puede entender también como la interpretación de textos sean

⁷⁴ Este fragmento aparece como parte de la colección de textos que se denominó *Voluntad de Poder*. En la edición Colli-Montinari este fragmento está restituido ya como póstumo y se encuentra en *Kritische Gesamtausgabe Werke* (KGW), Edición Colli Montinari, Walter de Gruyter & Co. Berlin 1969. Tomo VIII₂, 7[60], p. 323, 6

⁷⁵ Nietzsche, F. *El Anticristo*. Trad. Andrés Sánchez Pascual, Alianza Editorial, Libro de bolsillo #507, México 1997, §52, p. 90.

escritos, hablados o actuados⁷⁶, es decir, entender que las acciones también son textos.

Así, la hermenéutica se ha universalizado y puede llegar a ser método filosófico pero también método de otras ciencias y, a su vez, objeto de estudio de estas ciencias. De esta manera, hablar de la relación de la hermenéutica con una ciencia determinada puede significar una de tres cosas:

- I. En primer lugar, la hermenéutica puede ser *objeto de estudio* de una ciencia particular, de tal manera tendríamos una filosofía de la hermenéutica, una psicología, una historia, una antropología, etc... de la hermenéutica.
- II. En segundo lugar, la hermenéutica puede llegar a ser un método filosófico de estudio de conceptos y discursos en general, de tal manera que podemos tener una hermenéutica del arte, de la acción, de la mente, de la comida, etc. Ahora, entre estos objetos particulares podemos encontrar las ciencias; así que podemos tener también una hermenéutica de la pedagogía, de la psicología, de la historiografía, etc.
- III. En tercer lugar, la hermenéutica puede llegar a ser un método utilizado en alguna de esas ciencias, de tal manera

⁷⁶ Beuchot, Mauricio. *Lineamientos de hermenéutica analógica.*, p. 12.

que podemos hablar de una sociología hermenéutica (como en el caso de Weber), una antropología hermenéutica (o simbólica como en Geertz), una psicología hermenéutica (o simbólica como en Jung), etc.

De tal manera que la hermenéutica se convierte en objeto, enfoque filosófico o método.

2.2. La hermenéutica y la educación

La educación, objeto de esta investigación, de acuerdo a lo visto en la sección anterior, debe poder adaptarse a estas tres posibilidades, es decir, la hermenéutica puede ser objeto de la educación o esta objeto de la filosofía hermenéutica o método de la misma, de modo tal que tenemos tres posibilidades:

- I. Se trata de la posibilidad de la hermenéutica como objeto de estudio dentro de la ciencia de la educación, es decir, se trata de *la educación hermenéutica*, o sea, un conjunto de acciones planificadas por medio de las cuales algunas personas intentan aumentar el conocimiento sobre cuestiones hermenéuticas y *mejorar* en algún sentido y de forma duradera la forma de interpretar de otras personas, o conservar ciertos componentes valiosos en la forma en que éstos interpretan ya o impedir la aparición de disposiciones que se consideran perniciosas para la interpretación, de acuerdo a lo que la cultura en la cual están insertos.

- II. Se trata de una hermenéutica de la educación o hermenéutica de la pedagogía, es decir, el estudio filosófico de la noción de educación y de sus conceptos relativos o del discurso de la ciencia de la educación a través del método o de la filosofía hermenéutica; esto es, considerar que la definición que hemos dado de educación es, al fin de cuentas, también una interpretación de ciertos datos que se nos dan. Lo hecho por Brezinka y por García y que resumí en el capítulo 1 son un ejemplo de este tipo de acción.
- III. Se trata de la aplicación de la hermenéutica como método en la ciencia particular que estudia el fenómeno o fenómenos educativos: educación hermenéutica y pedagogía hermenéutica; lo cual significa aplicar la hermenéutica para el estudio de ese conjunto de acciones por medio de las cuales algunas personas intentan aumentar el conocimiento y *mejorar* en algún sentido y de forma duradera las disposiciones psíquicas de otros hombres, entendiendo estas acciones como significativas, simbólicas, interpretativas.

A continuación examinaré detalladamente cada una de éstas para mejorar la comprensión de las mismas, especialmente para mostrar la diferencia entre la segunda y tercera, que parecen generar confusión, incluso hay quien afirma que son lo mismo.

2.3. Educación en la hermenéutica.

En este caso estaríamos hablando de que la hermenéutica (o al menos *cierta* hermenéutica, cierto *modo* de interpretar al mundo), en tanto que ciencia y técnica a la vez⁷⁷, pero también en tanto que un modo especial de interpretar algo, es una disposición psíquica deseable, valiosa y que su tipo opuesto se considera pernicioso.

Es decir, la hermenéutica en tanto que arte o técnica puede consistir en una manera específica de decodificar elementos simbólicos en una cultura. Por ejemplo, la manera en que utilizamos la vajilla en la mesa en occidente. Un objeto simple, como lo es una copa, está cargado de significado. De tal manera que *interpretamos* el tamaño de la copa y su forma para saber si está destinada a contener vino blanco, tinto o agua. La disposición psíquica para distinguir estos tipos se considera valiosa y, por lo tanto, es objeto educativo.

A los occidentales (y ya también a los orientales) se nos educa en este sistema simbólico y se nos indica cómo descifrar estos símbolos.

De tal manera que reflexionaríamos aquí sobre la cuestión de cómo la educación en algunas culturas propicia cierto tipo de hermenéutica; toda ciencia, todo arte, toda producción cultural es

⁷⁷ Cfr. Beuchot, Tratado de hermenéutica analógica.

una producción simbólica que hasta cierto punto requiere interpretación y nuestra educación nos llevaría a aceptar principios hermenéuticos fundamentales que nos servirían de guía para desarrollarnos en cierta sociedad.

Ahora, la educación en la hermenéutica, es decir, el hecho de que se nos eduque dentro de cierto sistema simbólico con sus claves de codificación y decodificación no implica que esto se haga de manera consciente, explícita. De tal forma que se nos presentan dos posibilidades de estudio en esta área:

2.3.1. Enseñanza de la hermenéutica.

La primera cuestión que se nos presenta aquí es si la hermenéutica forma parte del proceso educativo formal del individuo (como las matemáticas y la lógica), es decir, si se le va a *enseñar* hermenéutica como ciencia y si es así cómo integrar ésta a los planes de estudio.

De aquí se desprenden preguntas ontológicas y gnoseológicas sobre la posibilidad de enseñar al educando saberes, habilidades y actitudes hermenéuticas. Así, el primer problema que existe entre hermenéutica y ciencia de la educación versa sobre la posibilidad y metodología de la enseñanza de la hermenéutica y del valor de esta enseñanza dentro de un plan educativo generalizado. En este sentido nos plantearemos problemas como ¿se puede enseñar el arte de interpretar?, ¿cómo enseñar a una persona a interpretar?, ¿cómo

evaluar una interpretación?, ¿cómo evaluar una interpretación que no se apega a la tradición?, ¿qué tipo de interpretación se va a enseñar? Entre muchos otros.

2.3.2. Enseñanza *en* la hermenéutica.

Pero quizá no se nos enseñe formalmente hermenéutica. Quizá el modo específico de interpretar la realidad no se expone abiertamente, sino que conforma parte de ese *curriculum oculto*⁷⁸ que todo sistema educativo formal contiene.

Es decir, partiendo del supuesto de que todo conocimiento es en realidad interpretación, la ciencia es un modo de interpretar al mundo como lo son también la religión, el arte, el mito⁷⁹, etc. Ahora, cada cultura ha generado su propio sistema educativo, la manera en que lleva a sus nuevos integrantes a compartir una visión del mundo. Esta visión del mundo es, como conclusión de la premisa expuesta, tan solo una interpretación, pero no es nada más una interpretación cerrada, es también una serie de reglas que permite interpretar de nueva manera la realidad.

Así, entonces, ciertos sistemas educativos propiciarían más una hermenéutica cerrada, univocista⁸⁰ mientras que otras promoverían

⁷⁸ Cfr. Torres Santome, Jurjo. *El curriculum oculto*. Madrid. Ediciones Morata, 1991. (6ª edic., 1998).

⁷⁹ Cfr. Cassirer.

⁸⁰ Esto se verá más adelante.

una hermenéutica abierta, equivocista. La educación occidental se ha caracterizado, durante muchos períodos de su historia, por ser cerrada, por exigir del educando el apego a una verdad única e indiscutible, es decir, le enseña que debe interpretar al mundo de una única manera y que quien no lo interprete así está equivocado, con lo cual se le cierra la puerta de una nueva interpretación (aunque, como veremos después, esto también ha sido causa de innovaciones mayores). Otras culturas, como la del budismo, han propiciado una interpretación más abierta del mundo, generan en sus educandos virtudes hermenéuticas menos rigurosas. Así, la educación nos prepara para ser hermeneutas aunque no lo sepamos.

2.4. Hermenéutica de la pedagogía o de la ciencia de la educación.

He señalado que la segunda forma de relación consiste en la reflexión filosófica con base hermenéutica sobre el concepto de educación o sobre los discursos que giran en torno a la educación. La educación por sí misma se vuelve objeto de una filosofía hermenéutica de la educación; pero también es posible hacer una filosofía hermenéutica de la ciencia de la educación o de la pedagogía.

Distingo aquí entre ambas, partiendo de la distinción que de ella hacen pensadores como Durkheim quien señala que «(...) la pedagogía es algo intermedio entre el arte y la ciencia. No es arte

pues no constituye un sistema de prácticas organizadas, sino ideas relativas a esas prácticas. Es un conjunto de teorías. En este sentido se aproxima a la ciencia, con la salvedad de que las teorías científicas tienen por objeto único expresar lo real y las teorías pedagógicas tienen por fin inmediato guiar la conducta»⁸¹.

También esta distinción tiene un sentido práctico pues hay quienes mantienen rigurosamente la distinción, de tal manera que referirme a la pedagogía haría suponer que lo dicho no se aplica a quienes profesan ser científicos de la educación y viceversa. Aunque no es mi afán mantener la distinción considero necesario este señalamiento para llamar la atención de cualquier posible lector.

Entre las líneas de investigación que pueden surgir en esta relación tenemos las siguientes:

2.4.1. La Pedagogía como interpretación

Desde la generalización de la hermenéutica, se ha considerado que la ciencia ya no se encarga de conocer al mundo, de captar la verdad y la realidad tal cual del mismo; sino que es una interpretación (entre otras) de esa realidad. Si toda ciencia es interpretación, entonces la ciencia de la educación es también una interpretación de ciertos fenómenos individuales y sociales a los cuales se les ha denominado como «educación».

⁸¹ Durkheim, Émile. *La educación moral*. Colofón, México, 2001, p. 8.

Una determinada pedagogía es en realidad un discurso que interpreta ciertos quehaceres individuales y sociales como fenómenos educativos. Es decir, la ciencia entendida como interpretación, genera sus objetos interpretando «datos»⁸² que se le presentan.

Por ejemplo, Piaget nos habla del desarrollo cognitivo de los niños y divide éste en 4 etapas. Ahora, a pesar de la severa oposición que muchos psicólogos oponen a la afirmación que voy a hacer, la verdad es que este pensador suizo *jamás observó un proceso cognitivo*, nunca *miró de frente* la mente de sus hijos (los cuales eran el objeto de su investigación), nunca observó una estructura mental. Lo que hizo fue *observar conductas*⁸³ y con base en los cambios en ellas determinó que existían cambios en la estructura cognitiva, es decir *interpretó* esos cambios como signo de desarrollo cognitivo y estableció así sus cuatro etapas.

⁸² Si los datos son en realidad dados por la naturaleza o por la realidad poco importa aquí, lo relevante es comprender que las diversas ciencias generan diversos objetos interpretando algunos datos comunes. Es el caso de la medicina, la antropología y la psicología, todas ellas toman al hombre como objeto de estudio, pero la constitución es distinta porque interpretan de manera diferente lo que el hombre «real» les aporta.

⁸³ Esta afirmación parece típica del conductismo psicológico y, por eso, es sumamente rechazada por suponer un carácter reduccionista en ella. Sin embargo, no pretendo hacer polémica sobre esto, simplemente señalar lo que me parece un hecho innegable, no se pueden observar estados mentales. Quizá una prueba psicológica sea 100% confiable y determine con exactitud tal estado, pero no se puede negar que, al fin de cuentas, la respuesta a dicha prueba es una conducta observable. Las pruebas psicológicas (sean test, experimentos, u otros instrumentos) se interpretan.

Por otra parte, si la educación es la formación de disposiciones psíquicas deseables, es decir, la formación de cierto tipo de personas, entonces también podemos entender que este ideal a alcanzar es también una interpretación. Es como el caso de los personajes de *Oliver Twist*, desde su punto de vista (su interpretación del mundo) las virtudes del buen ladrón son deseables y necesarias, pero bajo otra interpretación no lo son, al contrario, son reprobables.

Así, esta línea de investigación pretende aplicar la hermenéutica como una metodología para comprender cómo una determinada pedagogía interpreta esos «datos» y genera una teoría consistente.

2.4.2. Interpretación de los discursos educativos

No sólo la ciencia es una interpretación, el producto de la ciencia es un discurso estructurado que cambia con el tiempo. De tal manera que esos discursos también deben ser examinados e interpretados y, por lo tanto, requerimos también de una hermenéutica para ello. ¿Cómo interpretamos el *Emilio* de Rousseau o *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* de Nietzsche?, ¿qué elementos debemos considerar para comprender las propuestas de Alexander Sutherland Neill o de Paulo Freire?, ¿sus contextos de enunciación y nuestro contexto de aplicación son lo suficientemente similares para que los tomemos como punto de partida para la implementación de un modelo educativo?

Pero no sólo la ciencia de la educación produce estos discursos, el Estado, la gente común, los propios involucrados (alumnos y maestros) también dicen algo sobre la educación, mismo que, al ser analizado, no puede hacerse sin ciertas medidas preventivas, es decir, sin principios hermenéuticos. Saber, por ejemplo, que la opinión de un estudiante sobre ciertos tópicos de la educación no es una fuente confiable es un principio hermenéutico que se debe tomar en cuenta al interpretar lo que se dice de la educación. Es decir, no se trata de estar en contra de la educación democrática y de la participación del estudiante en su propia formación, se trata de considerar hasta dónde puede llegar esta. Pensemos, por ejemplo, en el caso de un instructor de una materia desconocida para el estudiante, ¿puede este determinar de manera confiable que el profesor no domina su materia, tal como muchas evaluaciones docentes le cuestionan, sobre la base de que quien sabe es el profesor y no el estudiante?, ¿puede un estudiante que no ha trabajado jamás en un cierto campo laboral decidir qué materias son importantes para su formación y cuáles no? Estas son preguntas hermenéuticas que tienen que ver con el contexto de la educación.

Preguntas como ¿a dónde se quiere llegar con este sistema educativo?, ¿qué intenciones tenían quienes implementaron este modelo?, ¿bajo qué supuestos se criticó esta teoría educativa?, etc. Requieren una regulación hermenéutica. Así, por ejemplo, los discursos sobre la naturaleza opresiva de la escuela deben ser

interpretados, puestos en contexto y relacionados con los discursos que colocan a la misma institución como liberadora.

Así, se pueden investigar distintas teorías pedagógicas o de psicología educativa o de filosofía de la educación y tratar de comprender cuáles son sus supuestos, de dónde nacen, a dónde quieren llegar, etc.

2.4.3. Definición del concepto «educación».

Quizá podríamos suponer que esto corresponde a lo preguntado en 2.4.1, sin embargo, quise separarlo porque la cuestión de el uso del término «educación», tanto en su aspecto descriptivo como en su aspecto normativo, no es propiedad de la ciencia de la educación por sí misma; es decir, ésta ciencia se dedicará a estudiar los fenómenos educativos, pero el término «educación» no es un fenómeno educativo.

Por su parte, tampoco entra en 2.4.2 porque no estamos aquí estudiando el aspecto descriptivo del término (¿cómo entendió determinado autor el concepto educación?) sino que se trata de comprender el término por sí mismo. Este es, ciertamente, el más fundamental de los puntos, pero también el más complicado. Una hermenéutica del término educación implica buscar sus usos, entenderlos, contextualizarlos, comprenderlos (tal como hizo Brezinka).

Saber qué se dice y qué se debe decir cuando se dice «educación» es lo fundamental aquí. Se trata de averiguar qué es la Educación con el fin de que se pueda hacer una ciencia de los fenómenos educativos y de comprender qué ha dicho los que han dicho «educación». Por supuesto, el término «educación» nunca viene solo; se relaciona casi necesariamente con términos como «enseñanza», «aprendizaje», «instrucción». Distinguir a qué se refiere cada uno, cuáles son su relaciones lógicas, es tarea de una hermenéutica de los términos relativos a la educación.

2.5. Ciencia de la Educación hermenéutica o Pedagogía hermenéutica.

En la sección anterior vimos cómo se estudia, basados en el método hermenéutico, a la pedagogía, la ciencia de la educación o los discursos pedagógicos en general. Se trataba, pues, de una filosofía hermenéutica de la ciencia educativa. Ahora, suponemos aquí que esa ciencia de la educación es la que adopta el método hermenéutico. Es decir, entonces, que la diferencia entre lo que se presenta aquí y lo que se presentó en la sección 2.4, es que aquí los objetos educativos se enfocan desde la perspectiva propia del pedagogo con metodología hermenéutica, mientras que en la sección anterior se enfocaban desde el punto de vista del filósofo que estudia lo que el pedagogo hace y dice.

Partiendo de esto, podemos estudiar el fenómeno educativo o, más correctamente dicho, los fenómenos educativos, como acciones que de una manera u otra tiene que ver con símbolos ya sea en cuestión de producción, interpretación o inducción del educando a un sistema simbólico.

El campo de acción de la pedagogía incluye una gran variedad de objetos, desde técnicas y tecnologías de enseñanza hasta diseño de espacios, materiales y ambientes de aprendizaje. Por lo tanto, corresponde a una pedagogía hermenéutica estudiar y regular estos fenómenos. Bajo esta concepción se nos plantean algunas líneas de investigación tales como las siguientes:

2.5.1. Hermenéutica de la acción educativa.

El primer fenómeno que debería estudiar una pedagogía hermenéutica sería el de las acciones que son llamadas educativas⁸⁴. La acción educativa, por sí misma, puede ser considerada símbolo, pues, como toda acción, tiene detrás de sí intenciones y creencias que no pueden ser conocidas sino sólo interpretadas.

Una ciencia que estudia la acción educativa desde una perspectiva hermenéutica es una ciencia que trata de colocar estas acciones en un contexto determinado, trata de darles sentido, trata

⁸⁴ Para reafirmar la distinción entre los puntos 2.4 y 2.5, en el primero, en tanto que filosofía, deberíamos determinar qué es una acción educativa mientras que en el segundo nos encargaríamos de estudiar estas bajo la mirada de la hermenéutica.

de entender y comprender este proceder, estas formas de actuar, tanto a nivel individual como a nivel colectivo. El objeto de una pedagogía hermenéutica sería comprender los procesos educativos en tanto que símbolos: de los deseos de una sociedad, de las necesidades políticas, de imaginarios sociales, de paradigmas antiguos o modernos, etc.

Estas acciones educativas (mismas que fueron definidas con según lo dispuesto en 2.4.3) pueden ser la enseñanza, planeación, evaluación, etc. Todas ellas, en tanto que acciones, son interpretables. Una pedagogía hermenéutica vería en cada una de éstas acciones un símbolo que debe ser interpretado, comprendido, contextualizado.

2.5.2. La educación como producto de un sistema simbólico.

Las acciones individuales o colectivas no son lo único que conforma lo que podemos llamar el «sistema educativo». La educación es también interacción social, es también un hecho social y, como tal, digno de ser interpretado.

Dijimos ya que la educación es un producto cultural, sea cual fuere su finalidad, pues se produce dentro del ámbito de lo humano. Si aceptamos que la cultura es una estructura simbólica (Cassirer, Geertz) capaz de ser interpretada y que sus productos también son

símbolos interpretables, entonces también la educación es sujeto de interpretación.

Tanto con Cassirer como con Weber, Geertz, Bordieu, entre otros, podemos observar los fenómenos sociales como producciones simbólicas que pueden y deben interpretarse, ya no en un nivel individual como en el punto anterior, sino a nivel macro, a nivel colectivo.

Una pedagogía hermenéutica completa no se enfocaría nada más a comprender acciones individuales como la enseñanza, sino que verá en el sistema educativo de una cultura, en sus restricciones y permisiones, en sus jerarquías, etc., símbolos que nos hablan de la cultura misma y, a su vez, que emanan de ella. Colocar el sistema educativo en su contexto (junto con la religión, la política, la economía, etc.), de una cultura sería contextualizar la educación, comprenderlo en su interrelación pero sin perder de vista que no es una antropología ni una sociología, es la tarea de tal pedagogía hermenéutica.

2.5.3. Hermenéutica de los objetos de la educación.

Por otra parte, cada elemento, cada objeto, cada recurso material que forma parte del complejo proceso llamado educación es también símbolo y es susceptible de interpretación. Esto es, el

espacio físico, como lo ha mostrado Baudrillard⁸⁵, también es susceptible de interpretación.

El tautológico hecho de que toda escuela *parece* escuela es indicativo de esto. No entramos a una escuela y la confundimos con un café o con un museo y me consta personalmente que aún en lugares como Japón esto es verdad.

El espacio físico así como algunos recursos materiales son símbolos de lo que llamamos educación. Baste poner un gis en la mano de una persona y un pizarrón detrás para saber que se trata de un profesor. Los uniformes también forman parte de este sistema de símbolos, como bien lo saben los japoneses quienes han sabido colocar el uniforme escolar como un icono internacional.

El aula, por ejemplo, se presta para un análisis simbólico de sus elementos constitutivos que incluyen desde el color de las paredes hasta la distribución de los pupitres. Los cambios llevados a cabo en los mismos son también susceptibles de interpretación, la desaparición, por ejemplo, de la posición elevada del profesor ha sido relevante en los últimos años por la carga simbólica que esto expresaba. La estructura simbólica del espacio en una escuela es muy clara, no encontramos una escuela en la que los salones tengan cómodos sillones y una mesa de centro en torno de la cual los

⁸⁵ Baudrillard, Jean. *El sistema de los objetos*. Siglo XXI, 1969.

alumnos se sienten a escuchar al maestro quien también está sentado en un lugar no diferente al de ellos. Esto también es una cuestión simbólica.

De igual manera, el análisis de la pertinencia de lo que «adorna» las paredes tiene que ver con la interpretación de símbolos: una *fotografía* de una mujer desnuda sería inapropiada para un aula, pero un *esquema* de mujer también desnuda en una posición *anatômico normal*, no lo sería. Esta pertinencia tiene que ver con una interpretación, ¿por qué una sí y la otra no?, es una pregunta hermenéutica.

Para Vygotsky, por ejemplo, los materiales didácticos (en tanto que símbolos) son de suma importancia para lograr el aprendizaje, pues son mediadores instrumentales que permiten la adquisición de conocimientos nuevos. Son apoyos que logran el proceso de interiorización de un conocimiento adquirido. Así, primero se utiliza este apoyo externo (el material didáctico) y luego se le deja de lado cuando la operación ya no es sólo una acción, sino que se ha interiorizado. Estos materiales deben llenar de sentido el contenido a aprender. Se trata, entonces, de generar estructuras cognitivas mediante materiales que, a fin de cuentas son simbólicos.

Así pues, todo lo concerniente a la materialidad de la educación, en tanto que productos culturales, tienen una carga simbólica muy fuerte y por lo tanto el método hermenéutico es pertinente para su estudio.

2.5.4. Hermenéutica del proceso comunicativo entre educando y educador.

La educación es un proceso complejo, es decir, está formado por varias acciones más simples⁸⁶. El inciso 2.4.1 se ha considerado a la educación en su conjunto como objeto de interpretación, en el 2.5.3 se ha considerado a algunos elementos propios de la educación. Pero hay acciones que entran dentro del proceso educativo que no son propias de la ciencia de la educación pero que también se conectan directamente. Tal es el caso de la relación comunicativa existente entre educando y educador.

En el proceso de educación alguien pretende comunicar a otra persona algo. No se trata aquí, entonces, de una teoría de la enseñanza, sino de una más general teoría de la comunicación⁸⁷. Entonces, podemos partir de la premisa de que toda acción pedagógica es un tipo de acción comunicativa: el docente trata de comunicar algo al estudiante. La comunicación es *poner en común*, de ahí que lo que el profesor hace cuando enseña es *poner en común* ciertos saberes, habilidades o actitudes entre él y el estudiante, o, mejor dicho, entre el estudiante y su comunidad, pues la educación

⁸⁶ No por esto me refiero a que existan acciones simples a la manera de concebirlas de Davidson, simplemente a la cuestión de que podemos dividir la acción educativa en acciones más pequeñas que nos permitan su estudio.

⁸⁷ Que la enseñanza es un tipo particular de comunicación me parece evidente, aunque quizá no lo sea del todo. Por el momento no quisiera entrar en controversia y asumiré la verdad de esta afirmación.

siempre es situada, contextualizada en una comunidad (comunidad=común=comunicar).

La hermenéutica funge como herramienta de análisis de esta acción comunicativa, la cual asume como premisas que 1) el profesor trata de un poner en común cierta información⁸⁸ mediante un sistema de signos establecidos en una cultura determinada y 2) que este proceso comunicativo conlleva a la *fusión de horizontes de comprensión* del educando y el educador, esto es, que ambos generan un campo común en donde la comprensión mutua es posible, digamos, por ejemplo, en el caso de una instrucción.

Este enfoque de la relación corresponde en mayor medida a las ciencias de la comunicación que utilizarán la hermenéutica para comprender cómo se da este proceso pero cabe señalar que el proceso de enseñanza, aún en el constructivismo o en sistemas autodidactas como el e-learning, es fundamentalmente un proceso comunicativo. Si no hay comunicación el profesor no puede generar el ambiente de aprendizaje necesario para que el alumno aprenda.

⁸⁸ Es verdad que con la creciente popularidad del constructivismo en educación, esta idea de que el profesor transmite información al alumno parece fuera de moda, pero no es así; a fin de cuentas, el profesor sigue guiando la clase, aún y cuando busca que el alumno construya su propio conocimiento. Continúa dando instrucciones, planteando preguntas, retroalimentando resultados. Todas estas acciones son, sin lugar a dudas, acciones comunicativas. Así, podemos decir que entre el profesor y el alumno existen más acciones comunicativas que educativas.

El educando y el educador están en una relación en la cual el primero está recibiendo información del segundo, información que normalmente no se desea que se quede meramente en el plano intelectual sino que se lleve a cabo una transformación existencial (Kierkegaard), que sea significativa (Ausubel) que genere nuevo conocimiento (Piaget, Vygotsky). Tanto el educando como el educador cargan sobre sí experiencias, vivencias, conocimientos y desconocimientos, creencias y demás construcciones que representan su horizonte de comprensión. La fusión de esos horizontes para el mutuo entendimiento es también objeto de estudio de la hermenéutica⁸⁹.

Por otro lado, Stuart Hall sostiene que el proceso de comunicación no sólo puede ser entendido en su forma tradicional como un sistema formado por emisor, mensaje y receptor, sino que se puede ver de una manera más compleja que nos permitirá comprender de mejor manera la labor comunicativa del docente, dice Hall: «Pero también es posible (y útil) pensar este proceso [de comunicación] en términos de una estructura producida y sostenida a través de la articulación de momentos relacionados pero distintivos

⁸⁹ En este sentido, la idea del aprendizaje significativo de Ausubel que trata de vincular los conocimientos nuevos con los previos es una forma de referir esta fusión de horizontes.

-Producción, Circulación, Distribución/Consumo, Reproducción-»⁹⁰. Esto indica, según este autor, que el proceso de comunicación no sólo consiste en el envío de un mensaje, sino en la producción de sentido del mismo, esto es, el mensaje nunca es completo por sí mismo, se requiere de su manufactura para poder hacerlo comprensible «(...) debemos reconocer que la forma discursiva del mensaje tiene una posición privilegiada en el intercambio comunicativo (desde el punto de vista de la circulación)»⁹¹. De tal manera que no solo basta con que el mensaje (el contenido) tenga relevancia en sí, sino que hay que hacerlo, conformarlo de tal manera que su estructura (su forma) demuestre esa importancia:

Un hecho histórico no puede, de este modo, ser transmitido "en bruto" en, por ejemplo, un noticiero televisivo. Los hechos pueden ser significados sólo dentro de las formas auditivo-visuales del discurso televisivo. En el momento en que un hecho histórico pasa bajo el signo del discurso, está sujeto a todas las "reglas" complejas formales a través de las cuales el lenguaje significa. Para decirlo en forma paradójica, el evento debe convertirse en una "historia/relato" antes de que pueda convertirse en un evento comunicativo. En ese momento las sub-reglas formales del discurso están "en función dominante", sin, por supuesto subordinar la existencia del evento histórico así significado, las relaciones sociales en las cuales las reglas trabajan o las consecuencias sociales o políticas del evento que ha sido significado de este modo. La "forma mensaje" es la "forma de aparición" necesaria del evento en este pasaje entre la fuente y el receptor. De este modo la transposición dentro y fuera de la "forma mensaje" (el modo de intercambio

⁹⁰ Hall, Stuart. *Codificar y decodificar*.
<http://www.nombrefalso.com.ar/index.php?pag=71>.

⁹¹ Ídem.

simbólico) no es un momento "azaroso" que podamos olvidar o ignorar de acuerdo con nuestra conveniencia. La "forma mensaje" es un momento determinado, aunque, a otro nivel, comprende los movimientos superficiales del sistema de comunicaciones y requiere, en otro nivel, ser integrado dentro de las relaciones sociales del proceso de comunicación como un todo, del cual el sólo forma parte.⁹²

De tal manera que tan importante es el contenido del mensaje pedagógico –es decir, los saberes expresados en el currículum–, como *la forma* de transmitir esos saberes a los alumnos –esto es, la acción pedagógico-comunicativa del docente–.

Una hermenéutica de esta acción pedagógico-comunicativa también es posible y necesaria para comprender esa forma especial que el docente tiene de producir mensajes que se diferencia de la forma en que el noticiario lo hace, el historiador lo hace y la gente común lo hace.

2.5.5. El docente como intérprete.

El docente es también un intérprete en muchos sentidos. Interpreta su disciplina («visión de su profesión»), interpreta los objetivos de la escuela, del sistema educativo, del plan de estudios, del sentido de la educación, etc. Interpreta también al alumno en sus actitudes diarias, cuando evalúa (se interpretan conductas, trabajos, tareas, exámenes, entre otros.), cuando charla con los alumnos.

⁹² Ídem.

Pero también es un emisor de mensajes, la forma en que se viste (aún y cuando no lo haga intencionalmente, y quizá especialmente en este caso), la forma en que expone, los símbolos que utiliza (diagramas, metáforas, narraciones, etc.)⁹³.

El trabajo expresivo frente a un grupo implica manejo de voz (tono, ritmo, intensidad), del espacio, de sus ademanes y muecas. Todo esto está claramente documentado en los estudios sobre dramaturgia docente. La acción docente en el aula es una acción dramática: el actor suscita en su público una determinada imagen, una determinada impresión de sí mismo al develar más o menos a propósito su propia subjetividad. En este sentido, el profesor deviene en un actor que interpreta un guión pedagógico. El profesor *no sólo enseña con su decir, sino con su hacer*. No basta con que el docente sepa y hable de matemáticas, el profesor *tiene que ser un matemático*.

El profesor cumple con cierto rol, interpreta un papel en el aula. Así, por ejemplo, la imagen de un profesor de química irá aunada a una bata blanca de laboratorio, no sólo por el cliché que esto implica, sino porque se espera del profesor de química que no sólo sea un profesor de química, sino un químico de verdad. El profesor no sólo

⁹³ Jugando un poco con esto y con la clasificación proporcionada por Maurizio Ferraris sobre lo que significa interpretar, podemos decir incluso que el docente es un intérprete en el sentido de un actor o un músico que interpretan una obra ante un público.

transmite saberes, es la encarnación de la ciencia misma, del arte, de la cultura que representa.

En la mayoría de las instituciones los docentes se apegan a una estructura educativa que ellos no han elegido y por lo mismo, comprender los temas que en su materia se exponen y las razones por las cuales se eligieron esos y no otros, así como cambiar (en la medida en que la institución se lo permita) por otros que considera más pertinente, son acciones interpretativas.

En más de una ocasión los profesores nos encontramos con que eso que el programa dice no corresponde a la realidad de los aprendices: está fuera de contexto, es anticuado, es un modelo extranjero no adaptado, no corresponde a los conocimientos previos de los estudiantes, etc. Aquí estamos ya generando interpretaciones importantes que van a repercutir en nuestra acción comunicativa-pedagógica. ¿Cómo transmitir un mensaje y hacer que el estudiante comprenda si el mensaje no es por sí mismo comprensible para él?

Lo mismo sucede cuando prepara una clase, transforma un contenido del programa o del libro en una experiencia expositiva, experimental o vivencial con la intención de que sus alumnos adquieran el aprendizaje. Entonces, el profesor es también un hermeneuta y sus actividades pueden ser analizadas bajo un método hermenéutico, pero también debe ser educado en consecuencia, es decir, debe aprender hermenéutica para mejorar esas interpretaciones que realiza.

2.5.6. El alumno como intérprete.

Así como el profesor lleva a cabo una labor interpretativa, también el alumno lo hace. Cuando se le da una instrucción, cuando se le explica un tema, cuando se le presenta el temario, etc. Cualquier acción que el profesor realice puede ser interpretada por el alumno. No sólo las acciones educativas, sino las acciones del docente y de otro personal de la escuela en general están puestas ahí para ser interpretadas. Lo que dicen los profesores fuera del aula, sus comportamientos, su vestimenta, etc. También las acciones del alumno (especialmente en la adolescencia) son dignas de ser interpretadas: rebeldía, apatía, atención extrema, etc. Son símbolos que el docente puede interpretar y que muchas veces son manifestaciones concientes que los muchachos utilizan para generar una respuesta en el profesor. Por supuesto, el alumno interpreta también los textos, ya sean los libros o lo que el profesor le dice, los apunte propios y de sus compañeros, etc.

2.5.7. Educación como proceso de inducción simbólica.

Pero el objeto principal de la pedagogía hermenéutica es la educación en su conjunto. Hasta ahora hemos visto el análisis hermenéutico de las acciones educativas, de la educación como fenómeno, etc. Pero debemos comprender que, a fin de cuentas, la

educación, como ya vimos en el capítulo 1, es un proceso mediante el cual el educando es introducido a un sistema simbólico.

En la educación básica, el educando es introducido a la sociedad a la que pertenece. En la educación profesional, al sistema simbólico de una profesión particular: médicos, abogados, filósofos, etc. Así, se le presenta un lenguaje particular, una forma de ser, de vestir, de ver la vida, de metas y valores, etc. Podemos entender el proceso de educación como aquél mediante el cual el educando es integrado a una cultura, entendida esta como un conjunto de estructuras simbólicas (Casirer). Aceptando como premisas principales que 1) el hombre es un animal simbólico, 2) que la cultura es un producto humano (por la premisa anterior) y una estructura simbólica y 3) que nos hacemos humanos o personas en tanto que compartimos una cultura, esto es, compartir una estructura simbólica, entonces el llegar a ser humanos plenos implica *aprender* esa estructura simbólica, manejarla apropiadamente, ser elementos funcionales de la comunidad simbólica a la que pertenecemos.

Por otra parte, podemos analizar aquí la relación que tienen las distintas teorías del aprendizaje con la estructura simbólica del pensamiento. Bruner, por ejemplo, tiene una teoría del aprendizaje totalmente basada en la idea de que el conocimiento es una estructuración simbólica del mundo. Según él hay tres modos de representar al mundo: actuante, icónica y simbólica; de tal manera que la función del docente es conducir al estudiante a la construcción

simbólica del mundo. Su teoría del aprendizaje, al ser simbólica, se involucra con la hermenéutica.

Por su parte, Vygotsky considera que las funciones intelectuales superiores son productos culturales, no naturales, de tal manera que se requiere de una interacción simbólica con los demás para aprender estas funciones.

La educación es el proceso mediante el cual aprendemos esa cultura, aprendemos esos símbolos, los asimilamos, los hacemos parte de nosotros. De ahí que la hermenéutica sea una herramienta apropiada para explicar la educación.

2.5.8. Educación como proceso de capacitación del educando para la interpretación de símbolos.

Esta cuestión deriva directamente de la anterior, pero no son necesariamente la misma. Aquí la educación no sólo es vista como una inducción al sistema cultural, sino que también es una capacitación para la interpretación de esos símbolos y, por lo tanto, implica *la formación del educando como hermeneuta*. Esta distinción no desea contraponer los dos enfoques, haciendo del primero un enfoque acrítico mientras que este segundo sería un enfoque crítico. Mi intento es el de señalar que aquí la hermenéutica no es una herramienta para estudiar la educación (en tanto que producto cultural) sino que además se convierte en *una herramienta que debe ser enseñada al educando*. Mientras el enfoque en la primera

propuesta está más vinculado con los estudiosos de la cultura, de la antropología, este segundo enfoque es más práctico y afecta directamente a la pedagogía y a la formación docente.

2.6. Conclusión

Creo que esta lista de problemas no agota la gran cantidad de problemas que cada una de estas tres relaciones puede ampliarse aún más. Considero que las relaciones entre la hermenéutica y la educación deben tener todavía más aristas que señalar. Por el momento mi interés fundamental no es agotar todas y cada una de ellas. Lo que he pretendido señalar aquí es la gran gama de posibilidades que tiene el tema de la educación para ser abordado desde una perspectiva hermenéutica. Podríamos tener así buenos tratados de evaluación desde una perspectiva hermenéutica o algún estudio consistente y serio que trate de los espacios simbólicos en la escuela. Hay, a mi parecer, mucho que estudiar. Lo que a continuación presentaré será, entonces, sólo un esbozo de cómo la hermenéutica analógica, como método, puede ayudar a estas investigaciones futuras.

Capítulo 3. Elementos de hermenéutica analógica.

En este capítulo presentaré algunos de los elementos constitutivos de la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot que sean útiles para esta investigación. No pretendo hacer una exposición exhaustiva de la misma, pues este no es el objeto principal de esta investigación, mi interés es resaltar aquellos elementos de ella que me permitirán posteriormente hacer un estudio hermenéutico sobre la educación y presentar algunos rasgos básicos de lo que he llamado el *modelo hermenéutico analógico de la educación*, mismo que en algún texto posterior desarrollaré más a detalle.

Para ello, en el presente capítulo presentaré 8 rasgos distintivos que considero de suma importancia para iniciar el mencionado modelo de educación. El primero de ellos, como se verá, pertenece a la hermenéutica en general mientras que los 7 siguientes son propios de la hermenéutica analógica.

3.1. Interpretación como contextualización.

Según nos explica Beuchot, la hermenéutica, en general, es la disciplina de la interpretación de textos que pueden ser escritos,

hablados o actuados⁹⁴ e «interpretar es poner un texto en su contexto»⁹⁵, así, «para interpretar un texto se busca el contexto en el que fue producido, por eso interpretar es poner un texto en su contexto, lo cual requiere un trabajo arduo (...) también hay que ponderar la relación que el texto tiene con nosotros (...) es decir, nos ponemos en contexto frente al texto, analizamos nuestra recepción del mismo»⁹⁶.

Luego nos comenta que «(...) el objetivo o finalidad del acto interpretativo es la comprensión (...) [que es] el resultado inmediato y hasta simultáneo de la contextualización»⁹⁷. La contextualización es de suma importancia para la hermenéutica analógica, pues lo que decimos lo decimos desde una tradición, desde un marco de referencia, desde una época; pero lo que interpretamos, también. Así, tanto autor como lector parten de sendas tradiciones y es necesario esclarecerlas y compararlas para lograr la comprensión. Este «aclarar tradiciones» es un «aclarar contextos» el contexto de interpretación y el contexto de enunciación.

Así, la hermenéutica no sólo se presenta como un acto de entendimiento del otro, es decir, no basta con saber *qué* dijo, sino que es necesario *comprender* qué quiso decir y por qué quiso decirlo.

⁹⁴ Beuchot, *Lineamientos...*, p. 12.

⁹⁵ Beuchot, *Tratado...*, p. 64.

⁹⁶ Beuchot, *Lineamientos...*, p. 13

⁹⁷ Beuchot, *Tratado...*, p. 17.

«La comprensión es superior a la explicación»⁹⁸. Implica, en palabras de Guillermo Michel «entender con la cabeza y el corazón»⁹⁹; es, pues, más profunda, más general en cierto sentido, pues vincula un texto particular con su contexto. Buscar qué sea lo que el texto nos quiso decir está más allá de lo que el texto simplemente dice; es, como veremos más adelante, *sutileza*, ese sentir, ese presuponer que detrás del texto hay algo más que debe ser descubierto.

Pero la comprensión que implica o asume a la explicación, no se olvida de ella; inclinarse hacia alguna de ellas nada más implicaría una pérdida, un sesgo en la interpretación, así «la hermenéutica positivista era puramente explicativa, y la romántica [postmoderna] puramente comprensiva»¹⁰⁰. La vía de la hermenéutica analógica, al ser intermedia, hace uso de la explicación y de la comprensión pero sin confundirlas, dándole a cada una su lugar.

(...) una hermenéutica analógica preserva una parte del univocismo de la hermenéutica positivista, una parte pequeña, según la cual la interpretación requiere de la inteligencia razonadora y explicativa; pero, preponderantemente, requiere de la empatía y de la razón intuitiva (...) En cierta manera hemos de recordar lo que nos legó Aristóteles: que el conocimiento (y la interpretación) se da en el rejuego de la intelección, el razonamiento y el sentimiento¹⁰¹.

⁹⁸ Beuchot, *Tratado...*, p. 61.

⁹⁹ Michel, Guillermo. *El arte de espejos*.

¹⁰⁰ Beuchot, *Tratado...*

¹⁰¹ *Ibidem*.

La hermenéutica analógica es, entonces, tanto intelectual como intuitiva, explicativa y comprensiva, tendiendo más a la segunda y para ello, la herramienta fundamental es contextualizar. Una acción aislada, una frase suelta, una lectura aislada no permite comprender. Podemos hacer todos los análisis *científicos* de un texto: análisis morfológico, semiótico, sintáctico, gramatical, lógico, antropológico, etc., y, sin embargo, no alcanzar nunca su pleno sentido. Porque el autor nos quiso decir algo y estaba inserto en una tradición cuando intentó decirlo. De tal manera que hay que conocer al autor y su contexto para poder comprenderlo.

3.2. Interpretación analógica: entre dos extremos

Según nos enseña Beuchot, en esta búsqueda de la comprensión hay dos posibilidades extremas: tratar de encontrar exactamente lo que el autor quiso decir o permitir que el lector se deje llevar por su propia interpretación, dejando de lado al autor.

La hermenéutica analógica busca colocarse en medio tales extremos: el de la hermenéutica univocista y el de la hermenéutica equivocista. La primera de ellas asume que todo texto o hecho tiene una única interpretación válida, el paradigma de este tipo de interpretación es el positivismo: buscamos una verdad única, un sistema inequívoco al cual a cada palabra le corresponda una cosa y a cada cosa una palabra. Aquí, la hermenéutica no es necesaria, «la postura univocista de la interpretación única está negando de hecho

la hermenéutica, porque esta sólo puede darse y operar cuando hay múltiple sentido, polisemia»¹⁰². El univocismo representa uno de los extremos en que caen nuestras intenciones interpretativas. Sin embargo, esto no nos impide hablar de una *hermenéutica univocista*, entendida esta como aquella que, aceptando la necesidad del acto interpretativo, considera que este debe lograr encontrar el sentido único de aquello que se interpreta; es decir, que existe, de entre las varias posibles interpretaciones, solo una que es la correcta.

Es propio de nuestro tiempo aceptar como premisa que no accedemos a la realidad tal cual sino que nos acercamos a ella mediante interpretaciones («no hay hechos, sólo interpretaciones» dirían algunos citando a Nietzsche)¹⁰³. Sobre la base de esto, tenemos que asumir que la postura filosófica que propone que no hay interpretaciones sino hechos puros, que el conocimiento es apropiación de la realidad y que, por ende, la verdad es única y debe ser la misma para todos, es también una postura interpretación de la realidad, misma que se asume como única verdadera y universal y no autoriza más de una interpretación válida. Univocismo es el nombre que le damos a esta postura y es el positivismo el modelo paradigmático de la misma.

¹⁰² Ídem, p. 39

¹⁰³ En este sentido, la hermenéutica, como dice Beuchot: «se ha colocado como el instrumento más conspicuo de la filosofía actual», *Lineamientos...*, p. 7.

Por su parte, el equivocismo es el otro extremo. Aquí, en lugar de una interpretación única y universal, hay pluralidad de interpretaciones y, dado que ninguna de ellas es la verdadera, todas ellas son igualmente válidas. Nadie está equivocado porque ninguno está en lo correcto. Es la versión extrema y equívoca del «no hay hechos, sólo interpretaciones». Pero si solo hay interpretaciones, ¿son interpretaciones de qué? Maurizio Ferraris ha propuesto vehementemente que antes de la interpretación necesariamente sigue a la percepción y que esta no es interpretada a pesar de que no podamos hablar de esa percepción sin interpretarla. Por su parte, Paul Watzlawick ha mostrado que esa percepción nunca es pura, por ejemplo, un médico no ve en una radiografía lo mismo que vemos los que no somos médicos. El ver también está determinado por la interpretación.

En una ponencia titulada *Anisotropía del espacio y relativismo cultural*¹⁰⁴, Alberto J. L. Carrillo Canán toma una postura intermedia. En este texto nos explica cómo a pesar de que el ver siempre implica un «ver como» (veo una forma cónica y la *veo como* una colina o un valle) este ver está antecedido por percepciones básicas que no dependen de la interpretación sino que son su condición de posibilidad: «El componente interpretativo *básico* en la aprehensión

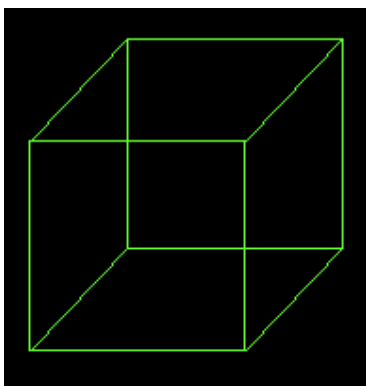
¹⁰⁴ Alberto J. L. Carrillo Canán. «Anisotropía del espacio y relativismo cultural» en *Memorias del XI Congreso Nacional de Filosofía*, AFM, México, 2001.

de la forma dada depende sólo de la anisotropía. Es una forma cónica dirigida hacia arriba o dirigida hacia abajo, independientemente y *antes* de la interpretación semántica que se le pueda dar»; así, el interpretar una forma cónica como colina o como los «pechos de la tierra» (sic) depende primero de una percepción de la forma como una forma cónica que se dirige hacia arriba y esta percepción (o interpretación básica) no depende de la cultura sino de la anisotropía del espacio mismo.

Si bien es verdad que nuestro aparato sensorial interpreta ciertos datos perceptuales, también es verdad que la percepción es anterior a la interpretación, esto es, algo percibimos que permite ser interpretado.

La cuestión relevante aquí es que si bien es cierto que hay pluralidad de interpretaciones, también es verdad que éstas no son totalmente inconmensurables entre sí, pues el mero hecho de decir que son interpretaciones distintas implica necesariamente que tienen alguna semejanza que las permite comparar.

Decir que la figura siguiente se puede interpretar como un cubo que se proyecta hacia atrás a la derecha o hacia adelante a la izquierda demuestra que puede haber dos interpretaciones distintas, pero ambas se fundamentan en la percepción de un conjunto de líneas.



La hermenéutica totalmente equivocista es, por lo tanto, imposible y la univocista inalcanzable.

De manera tal que Beuchot propone una vía intermedia, una vía analógica. «Lo análogo es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido en parte idéntico y en parte distinto»¹⁰⁵. Acepta, pues, que la realidad es plural, pero busca en cierta medida lo idéntico.

La postura analógica permite evitar los peligros de los extremos entre univocismo y equivocismo: «la primera [univocista] es demasiado restrictiva, incluso reduccionista; la segunda es demasiado abierta, incluso emergentista hasta el infinito»¹⁰⁶. Así se consiste en

(...) evitar la temida unificación o identificación simplificadora, la monolitización del conocer, la entronización parmenídea de la mismidad; pero también consiste en evitar la nociva equivocidad, la

¹⁰⁵ Beuchot, *Tratado...*, p. 38.

¹⁰⁶ Beuchot, *Lineamientos...*, p. 27.

entronización heraclítea de la diferencia, la coronación del relativismo, que es otro monolitismo, sólo que atomizado, cada átomo es un monolito (...)¹⁰⁷

Así, la primera característica importante que quiero señalar es esta postura intermedia entre el univocismo-positivista y el equivocismo-postmoderno. La postura hermenéutica es, entonces, un relativismo relativo (p. 42), noción que me gusta mucho porque implica una evolución del relativismo que se asume a sí mismo como relativo y, por lo tanto, excluye de sí su necesidad de excluir al univocismo. Es como la tolerancia real, puesta en práctica, que se permite ser intolerante con la intolerancia para evitar así el absurdo de sí misma. Es pues, un camino libre sin dejar de ser un camino con límites: «la hermenéutica analógica implica límite, un límite analógico, dado por el predominio de la diferencia pero también por la presencia irrenunciable de la identidad que obliga a cierta objetividad y no sólo a la mera subjetividad»¹⁰⁸.

3.3. Apertura a la diversidad.

Al colocarse en una postura intermedia, la hermenéutica analógica acepta que no hay una sola versión del mundo homogénea y válida para todos; pero tampoco que haya infinidad de las mismas, versiones del mundo inconexas y válidas sólo para mi, aquí y ahora.

¹⁰⁷ Beuchot, *Tratado...*, p. 43.

¹⁰⁸ Beuchot, *Lineamientos...*, p. 21.

«No se trata de sostener una única interpretación como válida, sino varias, pero dentro de cierto límite, y puede decirse que unas entre ellas se acercan más a la verdad y, por supuesto, que otras se alejan de ella»¹⁰⁹.

Se acepta la pluralidad de puntos de vista y la posibilidad de disentir ante una determinada visión del mundo; sin que esto implique que todas las visiones del mundo sean igualmente aceptables o que ese disentimiento sea necesariamente correcto. No es, pues, una postura que promueva la tiranía de una perspectiva única, es flexible y soporta y promueve la pluralidad de opinión¹¹⁰. La hermenéutica analógica «integra sin confundir, reduce dicotomías sin que se mezclen en extremo»¹¹¹, no homogeniza la cultura como algunos críticos de la globalización aseguran de ella, pero tampoco se instala en la extrema separación e independencia de ellas. Las opiniones pueden mezclarse sin confundirse y tener, entonces, una *cultura multicultural* en la que cada una mantiene sus límites sin mezclarlos.

Es un recurso de pensamiento que ha servido para comprender la alteridad, sin las pretensiones de completa conversión a una otredad absoluta, pues eso es meramente ilusorio, sino que dentro de ciertos

¹⁰⁹ Beuchot, *Tratado...*, p. 51.

¹¹⁰ Cfr. *Infra*, p. 92

¹¹¹ Beuchot, *Lineamientos...*, p. 29.

límites se abre a la comprensión del otro, pero brindándole la crítica que surge de la propia ubicación en el mapa de la cultura¹¹²

Lo que predomina en ella es la pluralidad de opiniones, pues «en este modelo se sabe que la interpretación se aproxima más a ser inadecuada porque la analogía misma tiende más a la equívoco que a lo unívoco»¹¹³ y esto porque se sabe que la realidad misma es plural, no universal: «en cierta manera es reconocer que la realidad misma tiende a la equivocidad, y sólo se doma por el conocimiento analógico»¹¹⁴; «cuando decimos que en la analogía predomina la diferencia sobre la semejanza, queremos decir que en una hermenéutica analógica se *puede privilegiar lo diferente sin perder la semejanza*»¹¹⁵.

3.4. Búsqueda de la verdad

Es verdad que cada quien tiene su versión de los hechos, pero es también verdad que esas versiones no son todas igualmente verdaderas y válidas. La hermenéutica analógica le guarda un lugar preponderante a la verdad pero sin que esto implique la imposición de una versión del mundo. La verdad es algo que deseamos alcanzar, no algo que ya se posea, pues a pesar de estar seguros de tener la verdad, en la medida en que aceptamos que podríamos no tenerla,

¹¹² Ídem, p. 36.

¹¹³ Beuchot, *Tratado...*, p. 52.

¹¹⁴ Ídem, p. 53

¹¹⁵ Beuchot, *Lineamientos...*, p. 30.

no podemos imponerla a los demás. El que se busque algo no implica que se le obtenga¹¹⁶, pero también es cierto que no porque no se le pueda obtener se le debe dejar de buscar.

El ideal regulador de la verdad es igual al ideal regulador de un estado social o político determinado expresado en términos de una utopía, tal como la conciben pensadores como Weber o Sobrino. La utopía es el lugar en que queremos estar y que nos impele a conseguirlo, modificando instituciones y conductas para lograrlo. George Steiner dice: «(...) no es seguro que pueda uno idear un modelo de cultura, un programa heurístico para realizar nuevos avances, sin un núcleo utópico»¹¹⁷. El lugar que nos presenta la utopía no existe y quizá nunca existirá, pero nos muestra características deseables que sirven como guía para encaminar nuestros esfuerzos; en la medida que más nos acerquemos será mejor, aunque sepamos que nunca lograremos estar completamente *ad hoc* con ella.

De igual manera, el querer alcanzar la verdad nos conmina a trabajar por ella, *es lo que queremos lograr* aún sabiendo que podríamos nunca obtenerla. Así, la gente que lucha por alcanzar la utopía es gente que desea tener ciertas características, aunque quizá nunca las tenga, pero si se acerca será mejor que si se aleja; la gente

¹¹⁶ Cfr. Brezinka [buscar referencia]

¹¹⁷ Steiner, George. *En el castillo de Barba Azul*. Gedisa, España, 2006, p. 98.

que lucha por conseguir la verdad es gente que desea conocer la verdad, aunque quizá nunca la sepa, pero si se acerca será mejor que si se aleja de ella.

La parte univocista de la hermenéutica analógica tiende todavía a la verdad aunque su parte equivocista (más extensa) acepte que esta no va a ser alcanzada y, sobre todo, no va a ser única e idéntica para todos.

No busca, entonces que los conocimientos correspondan a realidades únicas, sino que sirvan de regla general de aplicación, como los tipos ideales de Weber. La verdad no se da de manera unívoca, pero sí se busca que sea inequívoca, esto es, que no cualquier enunciado sea verdadero, «porque la tensión hacia la literalidad (sólo tensión) es lo que impide la caída en el mero subjetivismo interpretativo»¹¹⁸.

3.5. La argumentación.

Otro aspecto importante es que la hermenéutica analógica propone la necesidad de la argumentación. La hermenéutica univocista exige una argumentación en extremo rígida; mientras que, por su parte, la equivocista se cierra a toda argumentación, pues si

¹¹⁸ Beuchot, *Lineamientos...*, pp. 21-22

toda interpretación es igualmente válida, nada nos obliga a aceptarla ni, mucho menos, a rechazarla¹¹⁹.

La argumentación sigue siendo el camino necesario para llevar a una interpretación a la aceptación por parte de quienes tienen un punto de vista distinto, a menos que aceptemos otro tipo de criterio para aceptarlo. Entre estos criterios posibles podemos mencionar la verdad (que ya analicé anteriormente y que es el fundamento de la argumentación), la intuición: «tiene que ser posible argumentar de alguna manera, si no habrá que aceptarla [la interpretación] por intuición o por emotivismo»¹²⁰ o por violencia.

Rafael Echeverría señala que «no toda interpretación es igual a cualquier otra. Lo que permite discernir entre diferentes interpretaciones es el juicio que podemos efectuar sobre el *poder* de cada una de ellas»¹²¹. Ahora, es verdad que a lo que se refiere es a «(...) el poder que resulta de estas interpretaciones, la capacidad de acción para transformarnos a nosotros mismos y al mundo en que vivimos»¹²². Sin embargo, esta idea de poder no puede ser inocentemente tratada como lo hace este autor. Ese poder de acción nunca es sólo un poder de hacer las cosas en el mundo, al fin de

¹¹⁹ Beuchot, *Tratado...*, p. 80.

¹²⁰ Beuchot, *Tratado...*, p. 79.

¹²¹ Echeverría, Rafael. *Ontología del Lenguaje*. Dolmen ediciones, Chile, 1995. P. 43

¹²² Ídem, p. 44.

cuentas, como en algún momento también señaló Balibar¹²³, implica también un poder político, así que no sólo la *potencia* del juicio le otorga verdad, sino que también el *poder* de un grupo dominante puede imponer su interpretación del mundo y es aquí cuando ese poder se contrapone a la argumentación, es aquí cuando el único criterio para determinar qué interpretación es mejor que otra es la *violencia*. Pero si queremos evitar esta, si queremos evitar la imposición de ideas, la argumentación sigue siendo la vía: una argumentación que no trata de demostrar cuál interpretación es mejor (más útil, más *potente*) pues al fin de cuentas esto recae en la cuestión, ¿más poderosa para qué o para quién? La argumentación tiene que seguir teniendo como finalidad última la consecución de la verdad.

No caemos, pues, en la tiranía de la opinión. Es verdad que cada quién tiene un punto de vista que estos difieren a veces hasta oponerse, pero la argumentación es lo que nos permite colocar estas visiones del mundo en perspectiva y aceptar una o una grupo limitado en tanto que mejores interpretaciones que otras.

La hermenéutica analógica nos impulsa a argumentar pero sin el rigor de la argumentación univocista, positivista: «la argumentación teórica es simplemente la inferencia que extrae

¹²³ Balibar, Etienne. *Nombres y lugares de la verdad*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1995.

conclusiones a partir de premisas, mientras que la argumentación práctica es sobre todo la que justifica nuestras decisiones»¹²⁴. Es una argumentación, entonces, que no sólo va hacia la inteligencia (como se dijo más arriba) sino que va también hacia la intuición, hacia la parte práctica. «La analogía es decir el mostrar y mostrar el decir»¹²⁵, tomando los términos de Wittgenstein.

Así, aún aceptando que el conocimiento es nada más una herramienta para conducirnos en el mundo y que por ello nuestros constructos conceptuales son sólo ficciones que poco o nada tienen que ver con la realidad y que llamamos, entonces, verdadero a aquello que no es más útil para sobrevivir, tenemos que ser capaces de convencer a otros de que nuestra visión del mundo nos brinda mejores herramientas para vivir que otras. Es una argumentación que se sabe situada históricamente:

(...) esta argumentación situada se refiere y apela más bien a lo razonable que a lo racional sin más. Sigue reglas lógicas, pero insiste sobre todo en el cuidado de las premisas, la claridad de las nociones y la fuerza de su evidencia o, en todo caso, en la ayuda de su interpretación y su apoyo con datos. También insiste en la evitación de falacias.¹²⁶

La argumentación es apertura al diálogo, invitación al mismo. Así, al igual que la hermenéutica equivocista, evita la imposición de ideas de quienes aceptan que sólo hay una verdad única y universal;

¹²⁴ Beuchot, *Tratado...*, p. 83.

¹²⁵ Beuchot, *Lineamientos...*, p. 26.

¹²⁶ Beuchot, *Tratado...*, p. 84.

pero evita a su vez el riesgo de quedarnos en una cultura de la opinión en la que cada una de ellas es igualmente verdadera (o falsa). Dos opiniones opuestas pueden ser puestas a discusión y se puede encontrar que una de ellas es mejor que la otra, aunque el criterio de mejor sea histórico, situado, temporal.

En este proceso de argumentación es fundamental la noción de distinción: la hermenéutica analógica «tiene como instrumento principal la distinción, y por ello requiere del diálogo»¹²⁷. «Uno de los procedimientos o movimientos a que más ayudan la argumentación dialéctica y retórica es la distinción (...) para ponerse de acuerdo sobre una interpretación hay que distinguir y subdistinguir, precisamente con el fin de evitar *malas interpretaciones*»¹²⁸.

Hay un pasaje de William James que me parece muy pertinente para ejemplificar esta cuestión y que reproduzco a continuación.

Hace algunos años, encontrándome de excursión por las montañas, al volver de un paseo solitario, presencié una profunda disputa metafísica. El corpus de la disputa era una ardilla, una ardilla viva que se suponía agarrada a un lado del tronco de un árbol, mientras al pie del árbol, y al lado opuesto, se imaginaba que se encontraba un ser humano. Este testigo trata de ver la ardilla moviéndose rápidamente alrededor del árbol; pero, por muy rápidamente que lo haga, la ardilla se mueve más rápida en dirección opuesta y siempre conserva el árbol entre ella y el hombre, de manera que éste no logra verla. El problema metafísico es éste: ¿da vueltas el hombre alrededor de la ardilla o no? Indudablemente, da vueltas alrededor del árbol y la

¹²⁷ Beuchot, *Lineamientos...*, p. 24.

¹²⁸ Beuchot, *Tratado...*, p. 91.

ardilla está en el árbol; pero ¿se mueve alrededor de la ardilla? [...] Recordando el adagio escolástico de que cuando se encuentre una contradicción debe hacerse una distinción, inmediatamente busqué y hallé una que es la siguiente:

«señalar qué bando tiene razón, depende de lo que ustedes entiendan prácticamente por dar vueltas alrededor de la ardilla. Si quieren decir pasar del Norte, donde se encuentra, al Este, luego al Sur y luego al Oeste y luego otra vez al Norte, es indudable que da vueltas, pues ocupa posiciones sucesivas. Pero sí por el contrario, ustedes entienden que consiste en colocarse primero frente a ella, después a su derecha, luego detrás, después a la izquierda y, finalmente, enfrente, entonces está del todo claro que el hombre falla en su intento de dar vueltas alrededor de ella, pues a causa de los movimientos compensadores que verifica la ardilla, conserva esta siempre su vientre vuelto hacia el hombre y su espalda hacia afuera. Hecha esta distinción, no existe ocasión para seguir disputando. Así, ustedes están en lo cierto y se equivocan según conciban el verbo dar vueltas en un sentido o en otro»¹²⁹

Como podemos observar, lo que James hace aquí es un proceso de distinción y de definición del término “dar vueltas”, lo cual permite dirimir la disputa “metafísica” ante la que se encuentra.

La importancia de la distinción y la definición en hermenéutica analógica me parecen claras. Así, por ejemplo, los términos no son definidos de manera unívoca, pero sí de manera inequívoca, la hermenéutica analógica «(...) permite que no haya un significado único para ese término sino varios que pueden pertenecerle

¹²⁹ James, William. *Pragmatismo: un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar*. Trad. Luis Rodríguez Aranda. Ed. Folio, Biblioteca de Filosofía. Barcelona, 2002. pp.45-46

válidamente; pero no de manera indiscriminada»¹³⁰. El *significado analógico* «(...) es el que tiene un término cuando designa varias cosas de manera en parte igual y en parte diferente, predominando la diferencia». No se busca, como se hace en el positivismo, definiciones de términos únicas que hagan que el término pierda capacidad expresiva al referirse a un único fenómeno, se buscan definiciones que permitan, precisamente, la comunicación; por eso son en cierto sentido estrictas pero en otro sentido abiertas.

En la anécdota de James, los dos significados de “dar vueltas” son correctos y es la selección de uno de ellos la que llevará a terminar la discusión y para seleccionarla será necesario un diálogo, una argumentación a favor de una de ellas o, como es el caso, la argumentación de James dirimió la disputa al ser convincente su propuesta para la mayoría.

Como la analogía es, entre otras cosas, proporción¹³¹, la definición analógica permite definir un término principal analogado que sea como la guía, mientras que otros términos pueden ser analogados secundarios que se aproximen al significado de este primero, pero sin ser lo mismo:

Por ejemplo, el predicado *sano* se puede aplicar al organismo, al alimento, al medicamento, al clima e incluso a la orina, en cuanto es

¹³⁰ Beuchot, *Tratado...*, p. 56.

¹³¹ Beuchot, *Lineamientos...*, p. 15 y 16 y *Tratado de hermenéutica analógica*, p.

signo de la salud para los médicos, pero al primero de manera principal y a los otros de manera secundaria o derivada.¹³²

Se trata, entonces, de una argumentación que exige rigor pero que a la vez es abierta: «Si incorporamos la analogía a la hermenéutica, tendremos *una hermenéutica más amplia que la puramente univocista y más estricta que la puramente equivocista*»¹³³.

Así se nos abre la posibilidad de diálogo, pues la hermenéutica univocista no permite dialogar, uno tiene que aceptar la verdad tal como es (según la versión de quien la posee); por su parte, en la hermenéutica equivocista tampoco hay diálogo posible, pues cada quien tiene su opinión y su propia versión de las cosas y hay que respetarla. La hermenéutica analógica permite que dialoguemos porque propone que en esas distintas opiniones hay algo igual que permite el diálogo, aunque permanezca lo diferente, la opinión diversa, el punto de vista distinto.

3.6. Prudencia y sutileza.

La prudencia es un elemento importante en la hermenéutica analógica, en el arte de interpretar en general. «Se ha estudiado la analogía entre la lógica y la prudencia en el sentido de que la lógica, dentro de su estructura discursiva y racional o razonable, tiene un

¹³² Beuchot, *Lineamientos...*, p. 16.

¹³³ Beuchot, *Lineamientos...*, p. 19.

aspecto intuitivo y prudencial muy fuerte»¹³⁴. Esto es, no basta la argumentación racional y apodíctica para determinar qué interpretación es mejor que otra, sino que en esa selección interviene el elemento prudencial (*phronesis*).

La hermenéutica analógica busca superar la dicotomía entre descripción y valoración: «La hermenéutica analógica nos ayuda a ver que no hay tal falacia [naturalista] sino que, como lo enseña la retórica (y la pragmática), todo enunciado descriptivo tiene una fuerza ilocucionaria valorativa (como lo mostró Searle) y por lo mismo no se infiere más de lo que tiene, sino que sólo se explicita el contenido que posee en sí mismo»¹³⁵. En este sentido, la hermenéutica analógica no separa, pues, la ética de la interpretación: «el paso del ser al deber ser se da al ver la vinculación y la desvinculación de la narratividad y la perceptividad, esto es, de la metafísica y la moral»¹³⁶, «la actitud hermenéutica propicia una ética no cerrada, sino abierta, analógica, dispuesta a acoger las experiencias del hombre y darle una guía en medio de ellas»¹³⁷, «la actitud hermenéutica incluye el diálogo. Así tiene que propiciar una constitución dialógica de la ética»¹³⁸.

¹³⁴ Beuchot, *Tratado...*, p. 57.

¹³⁵ Beuchot, *Lineamientos...*, p. 25.

¹³⁶ Beuchot, *Tratado...*, p. 127.

¹³⁷ Beuchot, *Tratado...*, p. 128.

¹³⁸ Ídem, p. 129.

Pero, además de esto, promueve esa actitud socrática de no pretender saber más de lo que en verdad se sabe: «de hecho, la hermenéutica presupone una antropología filosófica o filosofía del hombre en la que el ser humano está caracterizado por su humildad ante el saber. Sabe que puede no saber, que se puede equivocar, que puede engañarse o ser engañado. Sobre todo, que puede no tener razón»¹³⁹. Saber que nos podemos equivocar implica tener más cuidado con lo que se hace o dice: prudencia. «(...) de lo que se trata es de llegar a una mediación prudencial y analógica en la que la intención del se salvaguarde con la mayor objetividad posible, pero con la advertencia de que nuestra intencionalidad subjetiva se hace presente»¹⁴⁰.

Pero interpretar también es sutileza: «(...) el método de la hermenéutica es la *subtilitas*, la sutileza , en sus tres dimensiones semióticas de implicación o sintaxis, explicación o semántica y aplicación o pragmática»¹⁴¹. «En efecto, el diálogo es el que obliga a distinguir y la distinción hace encontrar con sutileza el medio entre dos extremos que se presentan como cuernos de un dilema (...)»¹⁴²;

Como la habilidad interpretativa requiere, entonces, de sutileza y prudencia, no es fácil llegar a interpretar bien; por eso, la

¹³⁹ Beuchot, *Lineamientos...*, p. 24.

¹⁴⁰ Beuchot, *Tratado...*, p. 28.

¹⁴¹ Ídem, p. 24.

¹⁴² Beuchot, *Lineamientos...*, p. 24.

hermenéutica en tanto que arte de la buena interpretación es un proceso que se aprende y se practica: «como toda actividad humana, la interpretación puede llegar a constituir en el hombre un hábito, una virtud. Es una virtud mixta, como la prudencia, es decir en parte teórica y en parte práctica (...) lo que es posible decir es que, aun cuando no sea muy claro si la virtud práctica puede enseñarse, sí puede aprenderse»¹⁴³. Es verdad que hay quines nacerán con una buena capacidad para interpretar, pero el resto tendremos que aprender a hacerlo y, como resulta obvio para esta investigación, esto tendrá repercusiones fuertes en educación. Debemos, pues, enseñar a interpretar, no transmitir interpretaciones, pero esto lo veremos más adelante.

3.7. No todo es analógico

Una de las virtudes de la hermenéutica analógica, al ser un relativismo relativo y dar pie a la variedad entre lo unívoco y lo equívoco, asume que no todo es interpretación analógica: «claro que los conjuntos de cosas no son todos y cada uno análogos, pero hay conjuntos de cosas que, precisamente por su complejidad, tienen que serlo, y ser conocidos como tales»¹⁴⁴. La hermenéutica analógica permite «(...) oscilar, como en un gradiente, entre la interpretación

¹⁴³ Beuchot, *Tratado...*, p. 33.

¹⁴⁴ Ídem, p. 38.

metonímica y metafórica. Abarca esos dos polos y se mueve entre uno y otro. Algunos textos sólo permitirán una interpretación metonímica; otros, una metafórica; pero habrá otros que oscilen entre una y otra, y la hermenéutica analógica nos permitirá ajustar el gradiente entre ambas, según lo requiera la proporción de metonimia o la proporción de metáfora que se encuentre en los textos»¹⁴⁵

No se trata, pues, de que en todo haya analogía, habrá asuntos en los cuales tendremos que tender más hacia la univocidad o otros en los que no. Recuerdo haber escuchado alguna vez a Horacio Cerutti decir «yo no me subiría a un avión hecho con matemáticas brasileñas o mexicanas, yo iría en un avión hecho con Matemáticas (universales)». Esto lo menciono porque será de gran importancia para educación, ya que, como veremos después, *no podemos enseñar y evaluar igual disciplinas que por sí mismas son muy diferentes*. Por ejemplo, queda claro que la lógica y la matemática, por sus semejanzas en tanto que disciplinas formales y abstractas, pueden recurrir a métodos semejantes de enseñanza y evaluación. El resultado esperado ante una ecuación por resolver o un teorema por demostrar es único o se reduce a algunas pocas posibilidades. Pero no podemos igualmente evaluar un ensayo sociológico sobre la

¹⁴⁵ Beuchot, *Lineamientos...*, p. 22.

condición del México contemporáneo, pues dos personas distintas, siguiendo el mismo método sociológico podrían obtener resultados distintos que no necesariamente estén equivocados¹⁴⁶.

Las matemáticas seguirán siendo, en gran medida, univocistas y así debe ser; pero la enseñanza del arte, por ejemplo, seguirá tendiendo al equívoco, a la opinión, al juicio de gusto por más que los programas de estudio busquen la universalidad de los contenidos.

Así, tampoco se trata de ver analogía en todo momento y en todo lugar, sino de saber ajustarse al discurso. En ocasiones alguien nos preguntará en dónde está su carro y esto es una indagación por la verdad muy metonímica, no cabe ponerse metafórico con él y decirle que en realidad la posición del auto depende del punto de vista del observador, o cosas similares. La pregunta es clara y exige una respuesta igualmente clara. Así, algunas ciencias aún son metonímicas y tienen que serlo en virtud de su funcionalidad. Pero otras son metafóricas y hay que darle a cada una su lugar sin confundirlas y sin tratar de hacer que unas sean como las otras.

¹⁴⁶ La evaluación asistida por computadora ha mostrado claramente las diferencias en este sentido. Los sistemas computacionales sirven en gran medida para evaluar aquello que es cuantificable. Pero en materias en las que el alumno tiene que dar su opinión o interpretar datos, se quedan cortas pues existe siempre la posibilidad de que el alumno encuentre una interpretación no prevista de datos muy conocidos.

3.8. Apertura a la novedad desde una tradición.

Por último, otro elemento de la hermenéutica analógica que me interesa señalar es la posibilidad de explicar la novedad sin renunciar a la tradición. Para la hermenéutica analógica, la novedad surge de la necesidad de comprender nuestra tradición y no tanto de romperla: «muchas veces el enriquecimiento de una tradición e incluso la creación de otra se dio no desde el deseo explícito y ensoberbecido de hacerlo, sino desde una actitud de usar lo que daba la tradición para afrontar directamente los acontecimientos»¹⁴⁷.

Interpretar es poner un texto en su contexto, tanto en el contexto del autor como en el nuestro propio. Es fusión de horizontes, es traducción, es diálogo. Pero en ese diálogo con el autor surgen nuevas visiones de lo que se está diciendo. Es en el diálogo donde se da la apertura y en ocasiones la repetición del mismo diálogo nos permite verlo de manera novedosa, como cuando nos quedamos viendo por largo rato la fachada de una casa frente a la cual pasamos diario; encontramos cosas que no le habíamos visto a pesar de los años que tenemos pasando frente a ella.

La disciplina del interpretar es también una vía para la creación de novedades. Beuchot menciona cómo en la Edad Media se leían los

¹⁴⁷ Beuchot, *Tratado...*, p. 67.

mismos textos, pero la cantidad de interpretaciones y de innovaciones era grande debido a eso mismo.

Interpretar es comprender nuestro marco de referencia y el del autor: «el creativo, el original, salta por encima de ese marco conceptual y crea otro, o, por lo menos, tiene acceso a otro o amplía significativamente el que ya tenía. Llega a veces a crear un mundo»¹⁴⁸. Ser creativo no implica, pues, nada más salirse de ese marco, sino *un conocimiento profundo* del marco del que se está partiendo. Se trata de una cuestión similar a la paradoja planteada por Platón en el Hippias Menor, ¿quién está más capacitado para mentir bien, el que sabe la verdad o el que la desconoce? El que la sabe, pues el que no la sabe podría por accidente decir la verdad (como en el cuento de Sartre).

De manera similar podemos plantear la siguiente pregunta ¿quién está mejor capacitado para innovar, el que conoce su tradición o el que la desconoce? Pues quien la conoce, porque el otro, en su afán de innovar podría simplemente repetir lo que se ha hecho.

Dice Beuchot: «en la obediencia humilde a la realidad, a los hechos nuevos (no a la tradición por sí misma), surge la aplicación

¹⁴⁸ Beuchot, *Tratado...*, p. 65.

novedosa, el enriquecimiento clarividente de la tradición e incluso la creación conveniente de otra nueva»¹⁴⁹.

Así, como quedará claro, la tradición es la fuente de la innovación, según nos enseña la hermenéutica analógica.

3.9. Resumen

Así, resumiendo este capítulo, las características de la hermenéutica analógica que me interesa resaltar son:

1. Que la interpretación es «poner un texto en su contexto».
2. Que la hermenéutica analógica busca colocarse en medio de los extremos de la hermenéutica univocista y de la hermenéutica equivocista.
3. Que la analogía es apertura a la diversidad.
4. Que es búsqueda de la verdad sabiendo que quizá no la va a alcanzar jamás, pero no por ello deja de buscar.
5. Que abre la posibilidad de argumentación.
6. Que nos requiere prudencia y sutileza.
7. Que no todo es analógico.
8. Que permite la novedad sin despegarse de una tradición.

Con base en estas ocho características de la Hermenéutica Analógica más adelante estudiaremos qué aportes puede dar ésta a la Filosofía de la Educación.

¹⁴⁹ Ídem, p. 67.

Capítulo 4. Elementos de una educación analógica

Hemos visto ya que la educación es un proceso mediante el cual ciertas personas generan actitudes deseadas en otras personas y con ello las introducen a cierto sistema simbólico que es su cultura, si esto es así, podemos entender entonces que la educación es un proceso hermenéutico entendido en alguno de los tres sentidos expuestos en el Capítulo 2. También hemos visto ya ocho características que considero importantes en la hermenéutica analógica. De tal manera que en el presente capítulo me propongo establecer cómo es que esos principios señalados se aplican a la comprensión del fenómeno educativo para generar lo que podría ser una propuesta hermenéutico-analógica de la educación.

4.1. La educación contextualizada

La primera característica mencionada en el capítulo anterior es que la interpretación es contextualización. En palabras de Beuchot, «interpretar es poner un texto en su contexto». Esto es verdad para toda hermenéutica, pero se matiza dependiendo de qué hermenéutica sigamos. Una hermenéutica que olvida que se lee un texto desde el propio contexto considera que las interpretaciones son universales, únicas, inmutables. Esta postura es la que llamamos el *paradigma de la hermenéutica positivista*. Por su parte hay otra

hermenéutica que considera solamente la postura del lector, que olvida la intención del autor, considera que toda interpretación es meramente histórica, situada, que no tiene nada de universal. Este es el *paradigma de la hermenéutica equivocista*.

Si asumimos, como lo he hecho, que la educación es el conjunto de acciones planificadas por medio de las cuales algunas personas intentan aumentar el conocimiento y *mejorar* en algún sentido y de forma duradera las disposiciones psíquicas de otros hombres, o conservar sus componentes valiosos o impedir la aparición de disposiciones que se consideran perniciosas, de acuerdo a lo que la cultura considera como valioso, mejor y pernicioso, se comprenderá claramente que la educación es, en ese sentido, la contextualización del individuo dentro de la cultura, es decir, se le enseña cuál es su contexto y cuáles son los símbolos de su cultura, de tal manera que él mismo pueda, llegado el momento, interpretar correctamente estos símbolos.

En la acción educativa existen siempre al menos dos elementos importantes: el educando y el educador, es decir, aquella persona que va a ser integrada a una cultura y aquella persona encargada de llevar a cabo esa integración. Como tal, la acción educativa se convierte, entonces, en una acción dialógica, en una acción comunicativa. El educador trata de hacer que el educando comprenda su cultura y lo hace a través de la enseñanza, la explicación, la ejemplificación, etc.

Siguiendo la tesis Beuchot que dice que existen dos extremos hermenéuticos, entonces este diálogo entre educador y educando puede adoptar estas formas extremas o sus formas intermedias. Así, tendríamos un modelo educativo positivista en el cual, dado que la interpretación del mundo es única y universalmente válida, el educador se concentrará en *transmitir* al educando la interpretación válida y universal de los símbolos de su cultura, de ser como los demás, de ser *normal*¹⁵⁰. Esto significa que el contexto al cual va a ser inserto el educando es inamovible, fijo, estable, universal y el docente lucha porque así siga.

De tal manera que el contexto que aquí vale más es el contexto del educador, pues es el contexto universal al que él ya pertenece y del cual forma parte funcional. El contexto del educando no interesa porque, en realidad, él *todavía no tiene contexto*.

Por su parte, bajo el modelo equivocista de la educación, el educador no impone al educando, sino que le permite su libre interpretación de los símbolos. El educador se concentra en *fomentar* en el educando la actitud de interpretar sus símbolos libremente, de *ser él mismo*. Esto significa que el contexto al cual va a ser inserto el estudiante no tiene reglas, es totalmente histórico y situacional,

¹⁵⁰ No se entienda aquí normal como una carga moral, sino como un elemento estadístico: normal es quien está dentro de la norma, dentro de lo que los demás hacen de la misma manera.

utilitario podría ser, en la medida en que una interpretación resulta útil en el momento y se puede cambiar a conveniencia una segunda vez. Joan-Carles Mèlich nos dice al respecto de la postmodernidad «en términos pedagógicos diríamos que los seres humanos ya no encuentran reglas de formación en un mundo trascendente. Cada uno debe dotarse de una historia e inventarse su propia existencia»¹⁵¹.

De tal manera que aquí el contexto que más importa es el del educando, no el del educador.

Por su parte, un modelo analógico de la contextualización implicaría asumir que el contexto del educando es importante, sin olvidar que el contexto del educador, que a fin de cuentas efectivamente es el contexto de la cultura, es también importante.

La hermenéutica analógica es un diálogo entre el contexto del autor y el del lector, predominando éste. Una educación así vista sería aquella que dé, en cierta medida, prioridad al aprendizaje del alumno pero sin descuidar el material mismo que se enseña. Por ejemplo, Ausubel nos ha mostrado que el mejor aprendizaje es aquél que es *significativo* para el alumno, término con el cual se refiere a que tenga relación con lo que ya sabía antes y pueda ser útil para su

¹⁵¹ Mèlich, J. “Filosofía y educación en la postmodernidad”, en Hoyos Vásquez, Guillermo, *Filosofía de la educación*. Trotta, España, 2008, p. 35.

vida. Una interpretación de esto ha llevado a considerar al alumno como el centro (y casi el todo) de la educación.

La educación centrada en el alumno (como está de moda nombrarla) asume que el contexto del alumno es lo más importante para su aprendizaje, para su educación. El problema es que, a nivel práctico, esto ha derivado en estrategias didácticas que desvirtúan el valor del objeto mismo del aprendizaje. Así, por ejemplo, permiten que los alumnos lean un texto y dicten su opinión sin importar lo que ésta contenga, pues él está en proceso de aprendizaje y merece ser escuchado. *Pero del derecho a ser escuchado no se sigue el derecho a decir cualquier cosa aún cuando no se esté en lo correcto.*

Es decir, puede ser verdad que sea importante que el estudiante exprese su opinión, pero también es verdad que por algo está en proceso de educación. La educación existe porque las actitudes que una cultura considera importantes no se encuentran genéticamente determinadas, tienen que ser *cultivadas*. Pueden ser disposiciones naturales que hay que fortalecer o pueden ser actitudes que repriman precisamente esas disposiciones, no importa. El caso es que hay educación porque hay que motivar esas conductas.

Así, por ejemplo, aunque el educando tenga derecho a expresar su opinión, si está estudiando aritmética no se sigue que cualquier respuesta que asigne a un problema matemático sea correcta.

Además, un modelo equivocista generaría paradojas interesantes; por ejemplo, en un modelo educativo que proponga la libre interpretación y valore la originalidad tendría que censurar a aquél que interpretara de manera tradicional o no-original o no libre. Si alguien, haciendo uso de su libertad de interpretación, interpretara así, debería ser censurado, pero esto lo hizo cumpliendo el primer supuesto. Lo cual genera paradoja.

El asunto de la contextualización ha sido puesto en relieve por educadores importantes. Por ejemplo Vygotsky considera relevante el contexto social del alumno en su proceso de aprendizaje. Es decir, ¿cómo enseñamos qué es el metro (el medio de transporte) con el mismo libro de texto (el de la SEP) a un niño que ha vivido en el campo toda su vida y no ha salido de ahí, a un niño de ciudad que viaja todos los días en él y a un niño de la misma ciudad que jamás se ha subido a él porque lo llevan en auto a la escuela?

Según Vygotsky, las funciones superiores son producto de la cultura y no de la biología, de tal manera que el medio es fundamental para el desarrollo del estudiante. Como el niño aprende por imitación, son importantes los factores externos (contexto) en este sentido, pues le están generando modelos de conducta a imitar. Un niño desarrollado en un ambiente poco interesado en la lectura, por ejemplo, no le proveerá de los modelos adecuados para que sea aficionado a la lectura.

De tal manera que la forma de introducir a un niño en su cultura es haciendo que el niño *viva* su cultura, esté en contacto diario con ella (de ahí se sigue que hablar de educación no es sólo hablar de instrucción escolar). El educando se vuelve diestro en el manejo del sistema símbolos sólo en la medida en que está constantemente interactuando con ellos. El alumno aprende el contexto sólo en la medida en que está *en* el contexto.

La educación analógica será mediadora entre el contexto del alumno (su situación material real) y el del conocimiento por sí mismo (su cultura: la ciencia, religión, arte). Esa mediación sí se inclinará hacia el lado del alumno, del intérprete, pero sin descuidar aquellos elementos importantes del contexto de enunciación, de la cultura.

Es así como conocer el contexto del estudiante para diseñar los programas educativos será imperativo en un modelo analógico de la educación. El modelo positivista de la educación debe ser universal: la misma educación para todos. El modelo equivocista de la educación debe ser particular: a cada quien una educación distinta. El modelo analógico deberá ser en gran medida particular, pero sin descuidar lo universal; es lo que llamo *educación situada*, porque hay conocimientos que todos debemos tener (contar, sumar, escribir, leer, etc.) pero hay otros que sólo dependiendo de quiénes somos, de qué queremos, de qué *necesitamos*, nos deben ser enseñados.

El diseño curricular debe ser siempre un diseño contextualizado. En el modelo mexicano de la educación básica y media, por ejemplo, de carácter totalmente positivista, encontramos un enfoque muy atento a la formación de los estudiantes en lo universal (¿un mismo libro de texto oficial para todo el país?), dejando de lado no sólo las necesidades particulares de cada zona geográfica, sino alejándose de las necesidades reales de los estudiantes (contexto del lector).

Así, por ejemplo, para un estudiante de preparatoria, cuya vida está dominada por la confusión y la rebeldía, 5 hrs de Matemáticas a la semana son inútiles¹⁵² o 4 de química nada tiene que ver con su vida: están descontextualizadas. ¿Por qué no mejor dedicarles algunas horas a un taller de manejo de emociones o de control de adicciones? Están más necesitados de esta información y la asimilarán mejor evitando así lo que en realidad sucede: que lo que estudian en la preparatoria ya lo han olvidado al llegar a la universidad.

También podemos enseñarles manejo de instrumentos financieros (tarjetas de crédito, cuenta de ahorro, etc.), derecho

¹⁵² No quiero que esto se interprete en el sentido de «todas las matemáticas son inútiles para la vida», debe quedar claro que las matemáticas sirven, pero llega un nivel en el cual ya no son útiles para la vida de alguien que no se va a dedicar a una rama delimitada por ellas. Los alumnos inmediatamente notan esto y el aprendizaje significativo (analógico) no será posible.

básico como leyes de tránsito o laborales¹⁵³, o materias de salud y alimentación. Quizá la respuesta a esto está en que se quiere formar científicos, investigadores. Esto es bueno pero, ¿por qué no que lo hagan con temas de su interés? ¿Queremos que aprendan a investigar?, bien, que invetiguen sobre música, cine, fiestas, cosas que les interesen realmente. Hay muchas formas de lograr objetivos pedagógicos, pero hay que contextualizarlos.

Poner en contexto. La educación misma debe ser puesta en contexto, ¿cuál es su fin?, ¿por qué existe?, ¿qué tipo de personas debe formar?, ¿250 horas al año de matemáticas hacen mejor ciudadano a una persona o le generan en realidad estados mentales que generarán actitudes deseables en él? ¿Cómo es que el ser diestro en matemáticas generará actitudes de limpieza, civismo, moralidad, etc., en el niño? Es verdad que debe generar orden mental y disciplina pero ¿no se podría lograr este desarrollo con algo distinto y más divertido que las matemáticas? Al fin de cuentas, Openheimer sabía mucho de matemáticas y desarrolló el arma destructiva más poderosa conocida hasta ahora, ¿o no? ¿Son estas las actitudes deseables en una persona?

¹⁵³ Es verdad que se les da Derecho a los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria y sistema incorporado UNAM, pero la mayoría de los temas que tratan tienen que ver con teoría del derecho y no con leyes concretas que todos como ciudadanos, necesitamos conocer.

Los planes de estudio actuales ¿están cumpliendo con la función educativa? (nótese que aquí deliberadamente uso el término educación y no instrucción, seguramente sí cumple con una función de instrucción pero esta, ¿está acorde a un proyecto educativo nacional?) Mencioné en el capítulo anterior que la definición de educación debe ser axiológicamente neutra, cierto, pero que en los proyectos educativos concretos no lo son (y no deben serlo). La pregunta aquí, es verdad, es una pregunta sobre la materialidad de el proyecto nacional, pero es una pregunta que no se escapa de este estudio porque, a fin de cuentas, el valor de la educación radica en alcanzar sus objetivos, sean los que sean y la pregunta aquí es si el modelo educativo mexicano lo está logrando, porque, a fin de cuentas, también la educación es un producto cultura y debemos ponerla en su contexto. No podemos continuar con un modelo educativo caduco. Las condiciones sociales han cambiado, el contexto ha cambiado, la educación debe cambiar.

La iniciativa privada ha empezado a mostrar este cambio. El modelo educativo de instituciones de educación superior tales como la UVM, la UNITEC, el ICEL, etc., se han desarrollado de acuerdo a las necesidades reales de las personas (contexto del lector); necesidades que, sin embargo, no son tampoco las únicas, pues *instruyen* personas en un saber hacer cosas, pero se olvidan que la educación es también un saber ser persona. Son modelos que se han adaptado a las necesidades del mercado y forman personas listas para trabajar,

pero la eliminación casi absoluta de las materias humanísticas muestra también su carencia; no forman personas sino máquinas, no educan, instruyen. Así, se sitúan en el extremo de ubicar la educación en el contexto laboral (hipertextualizar la enseñanza) y no buscan ese equilibrio analógico que debería ser el que enseña a hacer pero también a ser.

De manera tal que el modelo analógico lo que postularía sería una mediación entre el contexto real del estudiante (tanto económico como social, cultural, psicológico, etc.) y el contexto del conocimiento que debe aprender.

La educación entendida como proceso de inducción a la cultura implica, entonces, que el alumno aprenda a 1) contextualizar los símbolos dentro de su propia cultura, 2) contextualizar a su cultura dentro de un marco más amplio de culturas vecinas o distantes (la Humanidad), 3) dialogar con su cultura, es decir tomar sus símbolos y devolvérselos cargados de su propia experiencia, con lo cual se da la renovación cultural, 4) dialogar con los miembros de su cultura para comprender las interpretaciones de los demás de los símbolos que desconoce.

4.2. La educación en medio de dos extremos

Si asumimos, como lo hemos hecho, que la educación es inducir a un sujeto a asumir cierta postura hermenéutica, es decir, a sumarse un sistema simbólico aceptando ciertas reglas de interpretación que

el mismo establece, tenemos entonces que es posible una educación que varíe en el gradiente de los dos paradigmas extremos postulados por la hermenéutica analógica. Tenemos así un *modelo educativo univocista* que asume un contexto de interpretación universalmente válido, inmutable e inmóvil. Es decir, induce a la persona a asumir una actitud que considera valiosa: *la actitud de interpretar símbolos de manera unívoca*.

Por su parte, un *modelo equivocista de la educación* se pierde en la historicidad del sistema simbólico, *hipercontextualiza* los símbolos, al grado tal que las verdades del aula pueden llegar a ser sólo verdaderas para el aula mientras que en la casa, las verdades de la casa rigen. Es decir, este modelo induce a asumir una actitud que considera valiosa: *la actitud interpretar símbolos de manera equívoca*.

El modelo educativo univocista es de sumo conocido y ampliamente difundido aún; su máximo representante es el modelo positivista, aún vigente en nuestros días. En este modelo, la estructura simbólica (la cultura) a la cual tiene que ser introducida la persona se considera como referencia única, universal y unívoca, de tal manera que no hay en realidad apertura a la interpretación, no debe haber interpretación de la cultura, sólo entendimiento de la misma, pues los símbolos culturales no se consideran polisémicos, no son susceptibles de distintas lecturas, el sujeto es introducido de tal manera al sistema, es adiestrado de tal forma que sólo puede

interpretar los símbolos de una única manera y toda otra interpretación está o fuera de orden o equivocada. El *error*, es decir, que el educando presente una interpretación diferente a la establecida, en este modelo se considera como una interpretación equivocada de un símbolo que sólo tiene una interpretación posible.

Así, la educación se convierte en la mera transmisión de saberes terminados, completos, que se consideran como absolutamente verdaderos, como si al sujeto se le «infundiera» la cultura ya terminada y él la tuviera que asimilar simplemente. El modelo positivista asegura que sólo una interpretación es válida y, por esta razón, todo aquél que interprete de manera distinta está equivocado. *Ante esto, el error es la desviación de una opinión con respecto a la Verdad*, de tal manera que muestra que la persona que se equivoca no está todavía lista, no ha adquirido la habilidad o conocimiento necesario para formar parte de la cultura a la que pertenece, pues no ha *aprendido* aún cómo interpretar o producir los símbolos de su cultura o, de otra manera, que no ha alcanzado los estados mentales deseados, el tipo de personalidad requerido, y no está listo para interactuar con su sociedad.

Ahora, quiero dejar en claro que este trabajo versa sobre filosofía de la educación y no sobre teorías de la enseñanza. Así, cuando digo que los saberes que se transmiten están terminados, no me estoy refiriendo a un tipo de enseñanza determinado ni a que las

estrategias didácticas de los profesores sean expositivas, transmisoras y tradicionales.

La diferencia específica de la filosofía de la educación radica en que los problemas que ésta plantea son más generales que aquellos planteados por la ciencia de la educación o pedagogía y las teorías del aprendizaje. Así, por ejemplo, estas últimas son explicaciones de fenómenos particulares pero sus resultados, métodos, ideales, etc., están basados también en ciertos paradigmas (en sentido de Kuhn) que son los que la filosofía estudia.

Hoy en día, con el constructivismo y otras «novedosas» teorías de la enseñanza y el aprendizaje, los profesores creen estar cambiando «paradigmas» (a veces ni siquiera saben lo que es esto). Pero en realidad no están cambiando sino explicaciones y prácticas sobre cómo se da un proceso.

Afiliado aquí con la propuesta de Brezinka, las teorías del aprendizaje deben ser entendidas como neutras axiológicamente e independientes de los objetivos materiales que éstas tengan. En este sentido, una teoría del aprendizaje será simplemente la explicación de cómo es que el conocimiento se genera u obtiene en nuestra mente. No se compromete, entonces, con que el alumno aprenda los símbolos de su cultura o genere unos nuevos. Este fin material tendrá que ver con una postura moral obtenida de antemano.

En este sentido, el *modelo de educación positivista* del que estoy hablando va más allá de ser una teoría de la enseñanza, es un

paradigma que llena de sentido, que provee la finalidad a dicho modelo. *Una teoría del aprendizaje puede ser consistente con un modelo de educación y no estar necesariamente ligada a él.*

El paradigma es más amplio que una teoría del aprendizaje o que un estilo de enseñanza, de tal manera que en realidad *dos teorías del aprendizaje opuestas pueden responder al mismo paradigma*. Tal es el caso, por ejemplo, del conductismo de Pavlov y la teoría genética de Piaget. *Ambas están incluidas en el paradigma positivista de educación*, a pesar de que los respectivos modelos educativos se oponen.

Por ejemplo, los análisis de Piaget, tan socorridos por los promotores del constructivismo, están fundamentados en el análisis del desarrollo que los niños tienen para alcanzar un pensamiento de tipo científico. Esto es, están fundamentados en un modelo positivista. Piaget concibe a los niños como pequeños científicos, ¿por qué no como pequeños poetas, artistas, creadores? ¿Podría haber pensado Piaget que el desarrollo cognitivo debería ser medido conforme a cómo los niños adquieren capacidad para imaginar cosas, para diseñar mundos imposibles, etc.? Esto último, que se ve como inmadurez desde su teoría, podría ser considerado desde otra perspectiva distinta y notar que en realidad el niño está siendo sometido a un proceso educativo en el cual se le limitan sus capacidades artísticas.

Entonces, dado que lo que los alumnos tienen que alcanzar es cierto nivel de aptitudes científicas, se puede aceptar que éstas incluyen un cúmulo de verdades universalmente válidas y de perspectivas inamovibles. No quiere decir que Piaget lo haya concebido así, pero la posibilidad de empatar el positivismo con el constructivismo existe: es decir, el que el conocimiento no se transmita de manera pasiva no implica necesariamente que éste no sea universal, único, unívoco; del hecho de que el estudiante construya su propio conocimiento se puede seguir que éste conocimiento es idéntico para todos, lo cual es el paradigma positivista.

Descartes es un claro ejemplo de un modelo «constructivista» y positivista a la vez: para él, el estudiante debe recorrer *por sí mismo* el camino que conduce a la obtención del conocimiento pero una vez que llega al final, todos habremos llegado al mismo conocimiento claro y distinto de las cosas.

El hecho de que para los constructivistas basados en Piaget el alumno tenga que ser participativo y creativo en lo que respecta a su aprendizaje, *no cambia el hecho de que exista (o pueda existir) una sola interpretación de un símbolo y, por lo tanto, que el alumno tenga que llegar a ella, claro, por sí mismo*. La educación positivista-constructivista seguirá solicitando el apego irrestricto a una visión del mundo única y universal y por más que se anuncie como no tradicional en el fondo es lo mismo, pero igual.

Así, un profesor puede ser muy «moderno» en sus métodos pero muy tradicional en su paradigma: alguien con un modelo constructivista y con una metodología basada en problemas pero bajo el influjo del paradigma positivista, buscará que el alumno llegue por sí mismo y a través del análisis de un problema determinado, a una solución única que es la que él sabe. Por otro lado, podríamos tener un docente cuyas estrategias docentes parecieran muy tradicionales (repetición, exposición, etc.) pero que actuara bajo un paradigma no positivista (analógico o equivocista) y cuyos resultados fueran, al fin de cuentas, que el estudiante construya verdaderamente sus propias ideas.

No es, por supuesto, una crítica profunda a la teoría de Piaget, lo que en verdad quiero señalar es cómo él está influido todavía por el paradigma positivista a pesar de no considerar el aprendizaje como mera adquisición de saberes. Además, esto sirve para distanciar las teorías del aprendizaje que forman parte de la Ciencia de la Educación de las ideas subyacentes que son objeto de análisis de la Filosofía de la Educación. Las teorías pueden cambiar aunque los paradigmas no, lo cual requiere, entonces, de un análisis filosófico. Así, podemos tener, a manera de ejemplo, profesores constructivistas-positivistas, constructivistas-equivocistas y constructivistas-analógicos, al igual que podría haber conductistas de cada uno de los tres tipos. Cada una de estas variedades daría resultados distintos en educación. Así, instaurar por decreto un

modelo educativo (una teoría del aprendizaje) no es suficiente sin un sustento filosófico adecuado.

A esto podría oponerse la objeción de que el modelo constructivista busca en verdad que el alumno piense por sí mismo, que obtenga sus propias conclusiones, que genere pensamiento propio y no que obtenga conclusiones unívocas, es decir, se podría decir que este modelo en verdad está cargado con contenido ideológico opuesto al positivismo.

Sin embargo, esto es falso. Que el constructivismo contemporáneo busque que el alumno llegue a conclusiones propias más allá de las opiniones de los demás *es sólo una contingencia histórica derivada de que el modelo constructivista coincidió temporalmente con el paradigma postmoderno*. Es decir, que los teóricos del constructivismo están a la vez influidos por ideas postmodernas según las cuales no hay una única verdad y los grados de opinión son aceptables. De haber permanecido bajo el paradigma positivista, el constructivismo pudo haberse gestado también, pero los resultados hubiesen sido distintos, no se ligaría a éste con la idea de que el alumno llegue a conclusiones divergentes, sino que se evaluaría con base en su acercamiento a la Verdad Única.

Por otro lado, uno de los «molinos de viento» del constructivismo y las pedagogías contemporáneas es el llamado «método tradicional»: memorístico, desvinculado de la realidad en la que el estudiante está inserto, poco participativo, en el cual el

alumno no puede expresar su opinión y se tiene que conformar con citar a la autoridad, etc. Pues bien, esto no es en ningún sentido novedoso. Hacia el siglo XIV, Vittorino da Feltre ya proponía la educación individualizada y la autogestión del alumno. Montaigne, en sus *Ensayos*, se quejaba también del método memorístico. Jan Amos Comenio, en 1657 ya proponía la necesidad de que los conocimientos de los estudiantes estuvieran vinculados con la realidad en que estaban insertos. Y así, podríamos citar muchos casos más. Pero esta lista sólo busca dar una muestra de cómo hay cambios paradigmáticos en la educación que motivan de tanto en tanto que pensadores que reflexionan sobre la educación sostengan la necesidad de un cambio en ésta. El constructivismo no es una novedad, sino una contingencia histórica que coincide con principios filosóficos que ya han aparecido en otras épocas.

Regresando al punto, el modelo equivocista de la educación vería a esta como un proceso mediante el cual al educando se le permite hacer su propia interpretación de los símbolos de su cultura y, por lo tanto, adoptar las conductas que él considera valiosas para relacionarse con su sociedad no teniendo que someterse a lo que se considera como *normalidad*. En este modelo, la educación no es transmitir al alumno saberes, pero tampoco proporcionarle bases para el conocimiento, en realidad, de existir en su forma pura, sería contradictorio con la educación, pues esta son acciones dirigidas para

lograr que una persona tenga una personalidad deseada, pero para paradigma postmoderno la personalidad deseada es en extremo libre.

El error ya no es considerado aquí como una desviación, sino como una muestra de que el alumno está progresando está teniendo ideas, sin que preocupe cuáles ideas sean estas. El error no es un equívoco, pues es el equívoco el paradigma interpretativo de este modelo. El error no existe, entonces, como tal. Se permite y basta.

Algunas interpretaciones de la escuela Montessori caen en este extremo, bajo el supuesto de que los niños deben desarrollar por sí mismos sus propias habilidades, permiten que el infante haga lo que le viene en gana, casi sin supervisión y sin límites, a pesar de que no es este el espíritu de esta pensadora Italiana, ella misma rectifica y dice «dar libertad al niño no quiere decir que se deba abandonarlo a su propia suerte y, mucho menos, descuidarlo. La ayuda que damos al alma infantil no debe ser la indiferencia pasiva frente a todas las dificultades de su desarrollo: muy por el contrario, debemos observar ese desarrollo con prudencia y con un cuidado lleno de afecto»¹⁵⁴. Sin embargo, otras afirmaciones de ella llegan a causar confusión, como cuando dice que

¹⁵⁴ Montessori, M. *Em Familia*. Citado por Moacir Gadotti en *Historia de las Ideas Pedagógicas*. Trad. Nohemí Alfaro, Siglo XXI, México, 2005, p. 158.

La cosa más fácil es hacer comprender a la profesora que para el progreso del niño, ella se debe eclipsar y renunciar todos los derechos que, antes, eran de ella; debe entender muy bien que no puede haber ninguna influencia ni sobre la formación ni sobre la disciplina del alumno, y que toda su confianza debe ser puesta en las energías latentes de su discípulo¹⁵⁵

También el modelo de la escuela Summerhill de Alexander Sutherland Neill, fundada en 1921, padece de esto. Entre sus principios que pretendían llegar a una escuela *democrática* se asumía el derecho del estudiante a decidir si entraban o no a clase. Esto no está equivocado si se logra generar en el joven una clara idea de lo que quiere y de cómo lograrlo, pero en México este modelo, aunque no se ha instalado formalmente en ningún lugar, trae consecuencias muy distintas a las esperadas por su fundador, los estudiantes prefieren no ir a clase, pero a costa de no aprender. Insisto, el sistema por sí mismo no es malo, pero puede traer consecuencias negativas.

De igual manera algunas versiones de la Pedagogía Crítica y de la Pedagogía Radical caen en lo mismo; buscando liberarse de la cultura hegemónica o dominante, reniegan de ciertos saberes y se oponen a su enseñanza bajo la única excusa de que es pensamiento burgués, neoliberal, totalitario u opresor, sin generar en realidad pensamiento crítico. Es decir, generan una nueva estructura de pensamiento que es la única verdadera, la única que debe ser

¹⁵⁵ Íbidem.

enseñada, la única que vale la pena con lo cual generan un nuevo dogmatismo en lugar de generar un pensador realmente crítico.

En realidad, como bien señala Beuchot, los extremos se tocan. La pedagogía postmoderna sería una nueva tiranía, la tiranía de la opinión y de la contra. El alumno se ve obligado a estar en contra de algo, a ser censor, a ser mordaz en sus comentarios, sin importar por qué y sin importar si tiene razón.

Sin una guía, no hay en realidad educación. Como hemos visto, la educación busca desarrollar ciertos estados mentales deseables en el individuo. ¿Cómo saber si tales estados ya fueron adquiridos sin una guía apropiada, sin un objetivo didáctico a perseguir? Si toda opinión es igualmente válida, ¿qué labor tiene el educador en todo esto? ¿Cómo guiar la integración de un individuo a su cultura si haga lo que haga lo consideraremos como un avance hacia dicha integración?

El modelo equivocista propiamente no genera un sistema educativo, ¿cómo evaluar, por ejemplo, si toda respuesta vale?, ¿cómo diseñar un ambiente de aprendizaje si todo ambiente es de aprendizaje?, ¿hay que dejarnos de preocupar por las acciones del docente porque, al fin y al cabo, el alumno las va a interpretar a su manera o debemos seguir exigiendo que se comporten bajo ciertos parámetros para servir de ejemplo? Lo que sí genera y en donde sí ha afectado muchísimo es en los sistemas no formales de educación: la familia, la sociedad, los medios. Si la educación busca que el

individuo tenga ciertos estados mentales que a su vez produzcan conductas deseables ¿los padres de ahora han generado esto en sus hijos? Cada día tenemos conductas socialmente rechazables elevadas al rango de educación, por ejemplo, la actitud contestataria de los alumnos que responden a sus profesores y mayores ante cualquier molestia de manera grosera y retadora. Basta ir a un restaurante y observar cómo algunos niños corren, juegan, gritan y hacen cuanto quiere y sus padres no los limitan porque «están en proceso de desarrollo», «son niños y hay que dejarlos experimentar, hacer lo que quieran».

El modelo positivista fracasaba al solicitar un modelo de conductas deseables muy cerrado, mientras que el modelo equivocista permite cualquier conducta sin que ninguna se considere errada.

Por su parte, el modelo analógico de la educación buscaría ponerse entre estos dos y, siguiendo a Aristóteles, ese justo medio no es necesariamente *justo en medio*; sino que, por la misma naturaleza regulativa de la educación, estará más cargada hacia lo unívoco que hacia lo equívoco. Quizá aquí haya un punto de desacuerdo con lo que la hermenéutica analógica promueve más, que la analogía está más cerca del equívoco que de lo unívoco.

Es verdad que toda interpretación tiende más al equivoco, pero si la educación busca introducir al individuo a un sistema simbólico no puede permitir a éste una interpretación muy libre de dichos

símbolos, más bien tienen que guiar al educando hacia una interpretación «estándar», «normalizada» de los mismos a partir de la cual después nacerá la libre interpretación. Aclaro esto con un ejemplo, no podríamos permitir a alguien que de su opinión sobre una obra literaria cualquiera si: 1) no interpreta las letras igual que el resto de la comunidad (si no sabe leer) y 2) si no interpreta las palabras en un mínimo común al resto de sus compañeros (si no sabe hablar la lengua). Supongamos, por ejemplo que alguien nos pide nuestra opinión sobre un texto escrito en lengua que desconocemos por completo. Por muchos doctorados que tengamos ¿cómo opinaremos si no entendemos? Así, bajo su función de introducción al sistema simbólico, la educación tiene que tender más a la interpretación unívoca que a la equívoca, *al menos durante una primera fase de la misma.*

Jan Amos Comenio, en el siglo XVII, ya había señalado algo al respecto:

La naturaleza evita cuidadosamente los obstáculos y las cosas que tengan probabilidad de causar daño (...) por eso es una locura presentar a un estudiante puntos controvertidos cuando él está apenas empezando una materia; es decir, permitir a una mente que está dominando algo nuevo asumir una actitud de duda. ¿Qué es eso sino arrancar una planta que está empezando a echar raíces?¹⁵⁶

¹⁵⁶ Citado en Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI, México, 2005, pp. 78-79.

En este sentido, los primeros años de educación deben ser más *unívocos*, se le deben presentar al alumno certezas apodícticas aunque en realidad estas no sean tales. Se le debe enseñar *como si* aquello que aprendiera fuera así y no pudiera ser de otra manera para que, una vez que se forme una base sólida, se le pueda permitir emitir una opinión propia.

Nietzsche también ha señalado esto en su texto *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, en donde dice que:

En el instituto se considera a todos sin más como seres capaces de hacer literatura, que *tienen derecho* a tener opiniones propias sobre las cosas y los personajes más serios, mientras que una educación auténtica debería reprimir con todos sus esfuerzos las ridículas pretensiones de una independencia de juicio, y habituar al joven a una rígida obediencia bajo el dominio del genio. En el instituto se presupone la capacidad de representar cuadros muy amplios, a una edad en que cualquier afirmación –pronunciada o escrita– constituye una barbarie (...)

Y, mientras los institutos de bachillerato alemanes, al ocuparse de la composición en alemán, fomenten la horrible y perversa manía de escribir mucho, mientras traten la lengua materna como si fuera únicamente un mal necesario y un cuerpo muerto, no podré incluir esas escuelas entre las instituciones de cultura auténtica (...).

Ninguno de vosotros conseguirá llegar a disponer de un auténtico sentido de la sagrada seriedad del arte, ya que se os enseña con mal método a balbucear con independencia, cuando, en realidad, habría que enseñaros a hablar; se os enseña a ensayar la crítica estética de modo independiente, cuando, en realidad, se os debería infundir un respeto hacia la obra de arte; se os habitúa a filosofar de modo independiente, cuando, en realidad, habría que obligaros a *escuchar* a los grandes pensadores. El resultado de todo eso es que permaneceréis

siempre alejados de la antigüedad, y os convertiréis en servidores de la moda¹⁵⁷.

Si bien me sería imposible en este momento explicar el contexto de esta larga cita y tratar de justificar los aparentes excesos que se comenten en ella, sí quiero apuntar que lo que nos está indicando aquí es, precisamente, que el aprendizaje de una cultura requiere de un primer esfuerzo metodológico serio, de una base hermenéutica más unívoca que equívoca sobre la base de la cual en un momento posterior se puede permitir la libertad expresiva.

Para Nietzsche, hablar bien el alemán es fundamental antes de permitir que un estudiante emita un juicio de carácter literario sobre una obra de Göthe o de Schiller. Lo cual, ¿no es casi una evidencia por sí misma? ¿Es benéfico permitir que los estudiantes de hoy se expresen con tanta familiaridad de autores como Borges, García Márquez u Octavio Paz cuando apenas dominan medianamente el español?

Así, sin una buena base hermenéutica dura, no es posible permitir la libre interpretación. Sin las competencias lingüísticas, de lectura, de escritura y de expresión, de argumentación y hermenéuticas adecuadas, de poco sirve permitir al alumno que de *su* interpretación.

¹⁵⁷ Nietzsche, F. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets, p. 70-80.

Esto se puede explicar apelando a las etapas del desarrollo de Piaget. Podríamos decir que no se puede dejar interpretar libremente a alumnos cuyo desarrollo aún está incompleto, cuando aún está en la etapa pre-operacional, por ejemplo, no está físicamente apto para generar su propia opinión. Los primeros años de la educación serán, seguramente, más univocistas que equivocistas. Se requerirá que el alumno desarrolle capacidades firmes antes de que pueda hacer lo suyo propio. Por su parte, las etapas más avanzadas del desarrollo exigirán del estudiante que sea más crítico, que formule hipótesis novedosas.

Pero esto es, al fin de cuentas, psicología del aprendizaje, que no es lo que nos interesa aquí. En tanto que filosofía de la educación tenemos que entender estas afirmaciones como el hecho fundamental de no intentar hacer una interpretación nueva sin una base consistente y sólida. Inducir al educando en una cultura implica primero llevarlo por el camino de la seguridad de los símbolos que conforman a estos y, en la medida que domina su interpretación, permitirle la expresión propia. Esto lo volveré a tratar más adelante.

De igual manera, dependerá de la asignatura a impartir qué tanto se acerca uno a lo unívoco que a lo equívoco. Las matemáticas tendrán, por su propia naturaleza, que ser enseñadas más unívocamente que la estética. Recordemos que otra de las características señaladas es que no todo es analógico «claro que los conjuntos de cosas no son todos y cada uno análogos, pero hay

conjuntos de cosas que, precisamente por su complejidad, tienen que serlo, y ser conocidos como tales». Así, podemos decir que algunos conocimientos son más analógicos que otros, algunas asignaturas también.

La hermenéutica analógica es un relativismo relativo, de tal manera que no todo es relativo en la misma medida. Las matemáticas son menos relativas (aunque ya haya matemáticas difusas y otras menos unívocas) que las artes. Además, aún dentro de una misma asignatura hay niveles, en ocasiones será necesario ser capaz de decir en qué año (o al menos en qué siglo) se dio una corriente artística, lo cual es más unívoco que hacer un juicio de gusto.

4.3. Una educación abierta a la diversidad

La diversidad cultural es hoy en día, un tema recurrente. Armand Mattelart lo expone así «en el curso del tiempo, los cambios de sentido y el empobrecimiento de las palabras no han dejado de acentuarse. La ubicuidad de la expresión “diversidad cultural” y de sus declinaciones así lo atestiguan en el umbral del nuevo milenio. El empleo de esta última es una amplia interpelación, un cajón de

sastre en el que se encasillan realidades y posiciones contradictorias, dispuesto a todos los compromisos contextuales»¹⁵⁸.

La continua interconexión del mundo, el hecho de que cada vez más las personas de un país emigren a otro a realizar estudios formales, que la transnacionalización de las empresas obligue a los empleados cambiarse de país, que los libros, videos, sitios en Internet y otros materiales didácticos rompan con las barreras regionales y pongan en contacto culturas distintas, entre muchos otros fenómenos que sería interminable tratar de nombrar, han generado que la educación, tanto formal como informal, se complique en este sentido: siendo la educación un conjunto de acciones planificadas, por medio de las cuales algunas personas intentan *mejorar* las disposiciones psíquicas de otros hombres de acuerdo a lo que cierta cultura considera como valioso, ¿cuáles son, entonces, los criterios para determinar lo valioso en una educación multicultural? Es decir, ¿cómo planificamos estas acciones de mejora en una sociedad en la cual conviven dos o más paradigmas culturales que determinan qué es lo mejor?

Por un lado, el ideal Ilustrado del hombre universal, el cosmopolita, lejos está ya de considerarse el paradigma apropiado. Por otro, el positivismo y su tendencia a dejar de lado todo aquello

¹⁵⁸ Mattelart, A. *Diversidad cultural y mundialización*. Paidós, España, p. 11.

que es, precisamente, diferente, regional, sectorial, histórico, mutable, perene, tradicional, a favor de una educación de las virtudes eternas como son el método científico, la matemática, la lógica, etc., ha demostrado que tampoco tenía la razón, ha fallado.

Pero su contraparte, un modelo equivocista de la pluralidad, es decir, de la diversidad absoluta, no puede generar un sistema educativo consistente, sería aceptar que todas las tradiciones tienen cabida en la escuela, incluyendo aquellas que están en contra de la escuela misma, en contra de la cultura misma y, por supuesto, en contra de la diversidad.

¿Qué entendemos, entonces, desde la hermenéutica analógica por una educación para la diversidad?

Al colocarse en una postura intermedia, la hermenéutica analógica acepta por principio que no hay una sola versión del mundo homogénea y válida para todos; pero no se deja llevar por este relativo y no acepta tampoco que haya infinidad de las mismas; versiones del mundo inconexas y válidas sólo para mí, aquí y ahora. La pluralidad de visiones del mundo no es conclusión, sino punto de partida precisamente para iniciar la búsqueda de la consistencia de las mismas, de los límites regulativos de las mismas, de los puntos de encuentro a partir de los cuales toda versión parte.

La pluralidad de ideas es aceptable en el ámbito educativo formal e informal, pero éstas estarán reguladas siempre por ciertas líneas guía que sirven de límite para que esta pluralidad no se

disgregue y no se pierdan entre ellas: es abierta a la pluralidad para evitar el riesgo de caer en el dogmatismo de la opinión única, pero es cuidadosa con una cantidad infinita de opiniones para evitar caer en el dogmatismo de las opiniones disgregadas.

El paradigma positivista es cerrado, no permite la divergencia de opiniones, pues se considera que sólo una es verdadera y las que estén distanciadas de ella están equivocadas. Por su parte, el paradigma postmoderno permite en demasía la pluralidad, al grado tal que se pierde el camino de la educación. Pensemos en esto ¿cómo es un sistema educativo *absolutamente plural* (nótese la contradicción)?

La diversidad de opiniones enriquece la educación, nos da una perspectiva más amplia, por lo cual el modelo positivista falla en su intento de ser universal, al insistir en la necesidad de una única visión del mundo se topa con la pluralidad cultural, con la variedad de visiones como un problema a resolver: ¿cómo lograr que todos interpreten al mundo con los mismos ojos?

Pero la anárquica pluralidad de opiniones tampoco conduce a ningún lado, de tal manera que también falla. En vez de enriquecerse, la educación se disuelve, se hace innecesaria. El problema aquí es ¿qué enseñar a todos si cada quien tiene su versión de lo que es valioso o no lo es?

Dar paso a las opiniones, permitir la diversidad, pero sin perder los objetivos de la educación, sin perder ese límite de lo universal que hay ahí, ese sería el lema de la educación analógica.

La educación analógica debe abrirse a la pluralidad sin perderse en ella. Es labor de la filosofía buscar lo común en lo diverso (Cassirer) aunque dejemos predominar la diversidad (Beuchot). La educación en una sociedad multi o pluricultural es complicada, pero, precisamente, la formación hermenéutica que debe dar al educando es aquella que permita integrar o al menos respetar esa diversidad. Es decir, estamos hablando de un nivel metacognitivo, no se trata sólo de comprender los símbolos de mi cultura sino de generarme una actitud de comprensión para con los símbolos de otra cultura.

Aquí se nota la ruptura entre educación e instrucción. Yo puedo instruir a las personas en diversas culturas, que sepan sobre Japón o sobre México, pero no puedo instruirlos en la multiculturalidad, porque eso no son saberes, son rasgos de personalidad, por lo tanto, son educativos.

Esta apertura a la diversidad también se comprende como generar un sentimiento de equidad ante lo diverso, ante lo opuesto.

La equidad o equilibrio entre opuestos es el respeto a la diferencia, especialmente a la diferencia de opinión, y a la disensión. Es, en palabras de Voltaire, quizá no estar de acuerdo con lo que se dice, pero defender con la vida el derecho a decirlo. Es también respeto a la subjetividad del educando pero sin renunciar a la

igualdad que todos ellos, en tanto que personas, que seres humanos y que miembros de una cultura, requiere; sin renunciar a la objetividad del medio educativo formal y de la ciencia misma que se le imparte en él.

Es también equilibrio de las materias en el plan de estudio, sin privilegiar ni lo científico ni lo humano. En la actualidad está cargado hacia lo científico, lo técnico, lo tecnológico, haciendo de lado lo humano, las ciencias sociales, pero, sobre todo, dejando de lado la educación de lo verdaderamente humano, no hay materias sobre desarrollo humano, manejo de emociones, etc. Samuel Ramos en su texto *Hacia un nuevo humanismo* nos explica cómo esta división entre el cuerpo y el alma ha traído más problemas que soluciones. A esto yo lo llamo, siguiendo a Freud y a Dussel, fetichización de la educación. La fetichización de la educación, dejar de verla como medio y entenderla como fin en sí misma. La educación es el proceso de integración de una persona a su cultura, no es algo por sí mismo valioso, vale en la medida en que se logra esta asimilación y en la que la persona adquiere conductas deseables.

Es también equilibrio de género, de raza, de religión. La educación no tiene que ser laica ni religiosa, ambas ubicadas en el extremo univocista, pero tampoco debe ser equivocista en el sentido de atacar ambas posturas. La analogicidad permitirá que haya equilibrio en las enseñanzas religiosas y científicas, otorgándole a

cada una su lugar. Igualmente en cuestión de género y raza, no se privilegia una de ellas sino que se abre el diálogo.

4.4. Una educación en busca de la verdad

Cuando uno como filósofo habla de la verdad, inmediatamente parece poner a todos sus colegas en guardia. ¿Cuál verdad?, ¿por qué hablamos de la verdad?, ¿todavía con eso? Sin embargo, cuando hablamos de educación es imposible, si no es que al menos indebido, evitar tocar este punto.

La educación, como he insistido, es fomentar la personalidad de alguien, llevarlo a tener o mantener disposiciones psíquicas deseables. Esto establece necesariamente dos relaciones posibles con la cuestión de la verdad

- 1) Primero, determinar si la disposición a la verdad es una de esas disposiciones deseables en toda educación o es una cuestión particular.
- 2) Después, preguntarnos si aquello que se enseña, esas disposiciones y saberes que se transmiten a las nuevas generaciones deben ser enseñados o no como verdaderos.

En cuanto a la primera cuestión, el paradigma positivista establecería no sólo que es una actitud deseable, sino que es la actitud más deseable de todas: la verdad por encima de todo, de la libertad, de la vida, de la felicidad; esto es así porque la verdad, en

tanto que bien supremo, deberá proveer de los demás bienes al ser humano una vez que la obtengamos.

Desde el paradigma equivocista, la cuestión no sólo se respondería negativamente sino que, además, la cuestión misma sería innecesaria. No buscamos que los estudiantes estén en búsqueda de la verdad (la que sea), porque de entrada se negaría la existencia de esta (al menos como verdad única y universal) y se substituiría esto por diversas variantes de la epistemología postmoderna.

Por ejemplo, podríamos tener un planteamiento utilitarista en el cual no buscamos que el educando tenga como disposición psíquica la búsqueda de la verdad, sino la búsqueda de la mayor ganancia posible, aún a costa de esa misma verdad. Por otro lado, desde una perspectiva consensualista, la disposición no es a encontrar la verdad, sino a llegar a acuerdos provechosos para ambas partes.

Desde el paradigma hermenéutico analógico tendríamos que proponer que si bien es cierto que hay una construcción histórica de la verdad y que esta no es ni universal ni única, también es cierto que no por eso cualquier verdad es válida y, por lo tanto, que cualquier acuerdo sea adecuado o que la búsqueda de la mayor ganancia sea lo mejor.

Es decir, hay que propiciar un amor a la verdad, un deseo de encontrar esa verdad única, universal, eterna, ese deseo de descubrir

la realidad tal cual es; sin embargo, hay que ser precavidos y estar también consientes de que esta quizá nunca se alcance. Formar al educando en la búsqueda de una verdad que nunca alcanzará sólo producirá frustración. Formarlo en el olvido de la misma, nos ha llevado a donde estamos.

Como ya vimos con Brezinka, el objetivo de la educación no necesita ser alcanzado para que ésta se dé. La educación no es un resultado. De igual manera, la verdad no debe ser un resultado alcanzado. Una persona educada no debe ser aquella que posee la verdad sino aquella que gusta de buscarla.

El ideal del positivismo no es la búsqueda de la verdad solamente, es su adquisición. El del equivocismo es que no hay que buscarla, sino generar discursos convincentes, útiles y otras cosas. En este sentido, la educación positivista se propone como fin que los alumnos adquieran esas verdades que las ciencias ya han logrado. De igual manera, que reproduzcan las conductas que han mostrado ser eficaces, tanto por parte de los alumnos como de los profesores. Estos últimos harán lo que los profesores han hecho siempre, pues esa es la forma de hacer las cosas.

La búsqueda de la verdad debe ser siempre el hilo conductor de la educación, especialmente de esa parte en la que se trata de aprender ciencias o filosofía. Un alumno que es educado en la búsqueda de la verdad no es aquél que asegura que ya la tiene sino

que, por el contrario, sabe que no y por lo tanto continúa investigando, está abierto a los demás. Quien, por su lado, es educado en la opinión, ¿cómo puede respetar la de otro? Al fin de cuentas, si no estoy de acuerdo no tengo por qué soportarte. Con la verdad como ideal regulador, tendríamos que aceptar lo que el otro dice sólo como precaución por si estamos equivocados nosotros, lo cual nos conduce directamente a la necesidad de la argumentación, que expondré en la siguiente sección.

Ante la segunda cuestión, el paradigma univocista igualmente no sólo afirmarí­a que es necesario, sino que es indispensable, porque lo que se está transmitiendo al educando, esos saberes, valores y actitudes, *son por sí mismas verdaderas*. Por su parte, desde el paradigma equivocista en realidad no tendríamos dicha transmisión pues, ¿para qué transmitir algo que no es verdad, que es sólo una verdad histórica, que pasará y finalizará con el tiempo? Más que educar, en el paradigma equivocista hay que entrenar, instruir, adiestrar, es decir, olvidarse de los estados psíquicos más permanentes y concentrarse en los más inmediatos: saber hacer en contra del saber ser.

El paradigma analógico sería aquél en el cual se enseñe la verdad, pero también se enseñe su necesaria referencialidad histórica. Podríamos decir, con Popper, que enseñamos una verdad bajo la advertencia de que es la mejor verdad que tenemos hasta el momento y a sabiendas de que en algún momento será superada. Lo

cual no sólo no es malo, sino que *provee las herramientas necesarias para que la investigación continúe.*

Es decir, bajo el paradigma positivista las verdades ya encontradas son verdades inmutables, de tal manera que las verdades ya encontradas no requieren ser revisadas, sólo aprendidas. Los proyectos de investigación se basarán en encontrar aquellas verdades que faltan por hallar o en aplicar esas verdades conocidas a campos nuevos de conocimiento. La investigación, por lo tanto, tendrá un fin algún día.

Bajo el paradigma equivocista, dado que no hay verdades, la investigación se vuelve inútil, especialmente en ciencias sociales en donde las verdades son mucho menos accesibles y, por lo tanto, inútiles de perseguir. Las líneas de investigación en este paradigma sólo estarán en función de finalidades no epistemológicas, es decir, no por buscar la verdad sino por servir a un sistema político, por justificar la producción, etc.

El paradigma analógico debe considerar que en realidad aún las verdades conocidas deben ser revisadas y puestas en perspectiva. De tal manera que la investigación sigue siendo una herramienta importante, lo cual deriva en que la educación formal debe buscar la formación de investigadores.

4.5. Una educación mediante la argumentación

Como he explicado en la sección anterior, una educación que busca la verdad requerirá necesariamente de un proceso de adquisición o de sustento de la misma: en el paradigma positivista, dicho proceso de adquisición se fundamenta en la *demostración*. Por su parte, en el paradigma postmoderno, no se requiere de dicho proceso. En el paradigma analógico se requiere de la argumentación.

La argumentación se puede entender como el proceso mediante el cual una persona intenta lograr la adhesión de otra (u otras) a cierta tesis que está proponiendo. Esta noción ha traído dos consecuencias: por un lado, su enjuiciamiento como una mera técnica de persuasión falaz y con fines casi siempre perversos y su falta de necesidad ante las verdades demostrables de la ciencia.

Así, un modelo educativo sostenido sobre esta aversión a la argumentación (el paradigma positivista) será un modelo basado en la enseñanza de las ciencias en detrimento de las artes, las humanidades y todo aquello que no pueda demostrarse con la certeza apodíctica y en donde el educador *no necesita justificar sus enseñanzas*, pues la verdad de estas estará plenamente demostrada. En el caso de la educación formal, la ciencia es lo más importante y el profesor es quien posee la verdad y quien tiene que transmitirla al estudiante buscando demostrar la verdad de las afirmaciones que haga; más aún, el alumno que no se adecue a estas afirmaciones estará, necesariamente, equivocado: «En efecto, una ciencia racional

no puede contentarse con opiniones más o menos verosímiles, sino que elabora un sistema de proposiciones necesarias que se impone a todos los seres racionales y sobre las cuales es inevitable estar en de acuerdo. De lo anterior se deduce que el desacuerdo es signo de error»¹⁵⁹.

Esto, en el caso de las ciencias exactas, no causará mayor problema; pero muchas otras disciplinas no mantienen este carácter apodíctico, con lo cual el profesor se ve obligado a actuar de manera dogmática, esto es, a sostener sus afirmaciones sin justificarlas. Pero es precisamente en este terreno, en el de la educación real del individuo, en el de su formación social y en el del aprendizaje valores, conductas, es decir, de su cultura, en donde no encontramos señales de verdades apodícticas, necesarias y evidentes. Es ahí en donde se requiere de la argumentación: «La naturaleza misma de la deliberación, de la argumentación se opone a la necesidad y a la evidencia, pues no se delibera en los casos en los que la solución es necesaria ni se argumenta contra la evidencia. El campo de la argumentación es el de lo verosímil, lo plausible, lo probable, en la medida en que esto último escapa a la certeza del cambio»¹⁶⁰.

¹⁵⁹ Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. (J. Sevilla Muñoz, Trad.), Gredos, Madrid, España, 1989, p. 31.

¹⁶⁰ Ídem, p. 30.

El educador, en su sentido más amplio, pretende lograr en el educando una forma de entender su cultura y una forma de ver el mundo a través de la misma; de tal modo que lo que busca es la *adhesión* de esa persona a un modo de ser. En este sentido, la herramienta fundamental del educador debería ser la argumentación. Especialmente cierto es esto en la educación formal, en la instrucción. El docente se presenta ante un grupo para enseñarles algo, para cambiar sus disposiciones mentales (incluido aquí la adquisición y cambio de creencias). Está ahí para *convencerlos* de que aquello que está diciendo es verdad o, en todo caso, es lo más verosímil, lo más plausible, lo más aceptable. Dice Beuchot: «pero más violento es el imponer una comprensión sin argumentación, sin un diálogo en el que el otro es visto y considerado en su valor propio en la dignidad de su entendimiento y su libertad. Por ello, aun sea con una argumentación que no llegue a lo más fuerte de lo verdadero, sino por lo menos a lo plausible y hasta a lo verosímil, tenemos obligación de argumentar»¹⁶¹. Especialmente cierto esto las ramas humanas del saber: historia, ética, psicología, etc.

Es así que el educador debe estar preparado para lograr el convencimiento pues «(...) toda argumentación se desarrolla en

¹⁶¹ Beuchot, Op. Cit. P. 87.

función de un auditorio»¹⁶². Esto será fundamental para comprender una educación analógica sustentada en la argumentación: el educador debe adecuar su discurso dependiendo de las características del educando. Bruner ya afirmaba que podemos enseñar cualquier cosa a cualquier persona de cualquier edad si encontramos la manera adecuada. Lo que observamos en Perelman nos da una idea semejante, en la medida en que la adecuación del discurso al público puede ser el camino para lograr que comprenda un mensaje, sea cual sea. «El orador, en efecto, está obligado, si desea ser eficaz, a adaptarse al auditorio, por lo que resulta fácil comprender que el discurso más eficaz ante un auditorio incompetente no sea necesariamente el que logra convencer al filósofo»¹⁶³.

Por otro lado, si partimos del paradigma equivocista entonces la argumentación es innecesaria, se cae en otro tipo de dogmatismo pues no se requiere de convencer al educando de la verdad de lo que se le está enseñando y si está en desacuerdo tampoco importa. Especialmente peligroso ha sido en los últimos años este paradigma. Se ha procurado tanto que el alumno emita su opinión que se le permite casi cualquier barbaridad. Se les pregunta simplemente «tú qué opinas» y se les da por válido lo que digan, no se les

¹⁶² Ídem, p. 36.

¹⁶³ Ídem, p. 39.

retroalimenta la opinión para que se fundamente, no se les piden razones, no se les forma para argumentar.

Es así como un paradigma analógico de la educación nos conduciría a un intento por lograr no la sumisión de las personas a las formas de su cultura y a la manera de ver el mundo que esta propone: no enseñarle que esa cultura y esa forma de ver el mundo son la única y la mejor, sino buscar el convencimiento del educando de que esa es la más plausible, la más conveniente en su contexto.

Esto implicaría que en la educación formal los profesores, más que expositores, ayuden a los alumnos a generar una hipótesis y a corroborarla. Las clases no serían exposición de resultados, sino la búsqueda conjunta de respuestas; tomemos por ejemplo el caso que ya mencioné del sistema solar: más que enseñar a los estudiantes que la tierra gira en torno al sol y al revés como la evidencia del sentido común nos hace ver, hay que guiarlos por el camino de generar en ellos la duda, presentar un hipótesis y que la demuestren, de tal manera que se vean «obligados» a argumentar a favor de una idea, y aquí es en donde el relativismo relativo de la hermenéutica analógica y su tendencia más al equivocismo entran en acción, pues quizá se le puede permitir al estudiante que argumente a favor del modelo geocéntrico con la finalidad de que logre una buena capacidad argumentativa, aunque en un momento posterior se le indiquen nuevas pruebas a favor del otro modelo.

Esto está *ad hoc* con las teorías contemporáneas del aprendizaje, específicamente el constructivismo. Sin embargo, la diferencia con éstas es que no se trata sólo de una metodología, es decir, no es nada más la idea de que el profesor guíe al alumno en el descubrimiento de una verdad que él ya posee, sino que el alumno en verdad descubra una verdad nueva.

Convencer mediante la argumentación a los educandos de cómo es su cultura y de las ventajas que provee antes de aceptarla sin más y que dichos miembros de esa cultura sean capaces de argumentar a favor de ella y de su forma de ver el mundo, ese sería el ideal de un modelo educativo analógico.

4.6. Una educación con prudencia y sutileza

Un elemento más es el cultivo de las virtudes de la prudencia y la sutileza. Si la educación es una introducción, una inducción, un llevar al educando al seno de una cultura entonces 1) se lo debe hacer con prudencia y con sutileza, y 2) debe generar que el recién integrado sea prudente con la interpretación de sus manifestaciones culturales y de las de los demás, así como proporcionarle la sutileza necesaria para interpretar y saber cuándo no salirse de contexto.

Educar *con* sutileza significa que como educador se comprenda que detrás de esa persona que tenemos ahí hay otras personas que también lo están educando, hay una historia y un contexto social que debemos conocer y respetar. Especialmente importante es esto para

los educadores formales, los profesores, que tenemos que cuidar lo que enseñamos porque los padres, las autoridades escolares, la misma sociedad están detrás de nuestras acciones docentes. Tenemos, pues, que saber que detrás del educando, detrás de los planes y programas de estudio, detrás de cada unidad de enseñanza y cada libro de texto hay una cultura que sostiene todo ese sistema educativo.

Educar *en* la sutileza es generar la disposición psíquica a comprender qué es lo que está detrás de ese sistema de símbolos de la cultura, es decir, es saber que hay más de lo que se muestra, es formar la actitud crítica pero no aquella que distingue a muchos de nuestros grupos llamados de izquierda que en realidad sólo son posturas de oposición, es decir, sólo se oponen a toda propuesta de manera igualmente acrítica.

Ser crítico no es oponerse a todo, es ser sutil, es la actitud de búsqueda constante del sentido preciso de las cosas, de su explicación, de implicación, es la búsqueda de la comprensión.

El paradigma univocista sólo busca la *subtillitas explicandi*, es decir, la explicación, mientras que el paradigma equivocista sólo busca la *subtillitas aplicandi*, la comprensión. El paradigma hermenéutico no deja de lado ninguno de los dos: comprender a la propia cultura desde su interior pero también comprenderla desde su relación con otras culturas opuestas y, sobre todo, en el marco general de la humanidad.

En otras palabras, la educación debe enseñar al educando a interpretar bien su cultura y la cultura de los demás. El hombre educado, para tomar la expresión de Peters, es el hermeneuta, el que domina no sólo los símbolos y sus manifestaciones, sino las reglas que los rigen.

4.7. Una educación abierta a la novedad sin perder tradición

El elemento que quizá considero el más importante de todos es el que la hermenéutica analógica nos explica cómo es que la innovación se puede dar sin necesidad de que esta sea ruptura con la tradición, sino consecuencia de ésta.

Como ya vimos antes¹⁶⁴ la cuestión de la tradición es fundamental en la educación. La educación siempre busca la *perpetuación* de una tradición. Incluso la educación revolucionaria. En un primer momento ésta buscaría el cambio de tradición pero poco a poco buscaría mantener esta nueva tradición (la tradición de ser crítico, de ser revolucionario, etc.) y con ello se cumple lo dicho.

Esta perpetuación puede hacerse de dos maneras: la perpetuación folklórica y la perpetuación evolutiva; mismas que pertenecen a dos paradigmas hermenéuticos tradicionales que ya

¹⁶⁴ Cfr. Supra, 1.4, p. 28

Ferraris ha señalado: el paradigma filológico y el paradigma alegórico¹⁶⁵. El primero de ellos consiste en buscar la interpretación más apegada al original mientras que la segunda busca adaptar la interpretación a la mentalidad actual. En ambos casos, sin embargo, se busca respetar la tradición, es decir, interpretar correctamente.

La perpetuación folklórica de la tradición busca que esta no cambie en absoluto, no se modifique para nada. Así, si un baile se hace de cierta manera, éste se seguirá haciendo de la misma manera. La perpetuación evolutiva de la tradición propondrá que esta debe variar, adaptarse a las necesidades que la misma historia, en su constante andar, impone a la misma.

El respeto de la tradición por sí misma trae como consecuencia necesaria la ruptura, debido a que las necesidades sociales, la perspectiva cultural, los valores personales, cambian y modifican el modo de ver al mundo, de tal manera que la tradición más que una apoyo o una necesidad se empieza a ver como un impedimento para logra nuevas metas, como un obstáculo para el desarrollo natural y, por lo tanto, hay que romper con ella. El paradigma positivista, al suponer una manera única y universal de ver al mundo, se colocaba en esta posición del respeto irrestricto a la tradición; razón por la cual

¹⁶⁵ Cfr. Ferraris, M. *Historia de la Hermenéutica*.

fracasó y generó su visión opuesta, la visión romántica o postmoderna que busca la ruptura por encima de todo.

El modelo analógico encaja bien en el paradigma interpretativo alegórico y evolutivo. De tal manera que podemos respetar la tradición porque es esta la condición de posibilidad de la novedad. Esto en la medida en que, precisamente, la búsqueda de maneras novedosas para poder hacer lo mismo que se hacía generará nuevas maneras de hacer las cosas, en lugar de poner en práctica las mismas acciones cuando las necesidades, objetivos y metas han cambiado.

Así, por ejemplo, supongamos que existe cierta tradición de enviar tarjetas postales a las personas durante ciertas fechas del año. El modelo positivista propondría que habría que enviar esas tarjetas aún y cuando (suponiendo que llegara el día) el servicio postal dejase de existir (claro, tendría que existir sólo para esa fecha). El modelo postmoderno buscaría que se dejaran de enviar tarjetas. El modelo analógico sería aquél que comprendiera que el sentido era la comunicación entre los distantes y propondría que una llamada o una postal electrónica serían substitutos aceptables de la tradición e, incluso, la invención de un sistema novedoso exclusivo para satisfacer esa actividad sería deseable.

En el modelo analógico la ruptura no se busca por sí misma, no se da «porque sí», sino que se nos presenta como una necesidad indispensable para mantener la tradición: hay que hacer las cosas de otra manera si queremos seguir haciendo las mismas cosas.

Si queremos mantener viva una tradición, será indispensable que cambiemos constantemente, Bolívar Echeverría ha señalado esto de la siguiente manera: «El sujeto social no puede sino cambiarse a sí mismo. Aun cuando aparentemente no lo hace cuando mantiene una misma forma y respeta las mismas instituciones, el mismo orden social, por largos períodos, ello es el resultado de una repetida ratificación de ese orden, de una recreación o re-hechura del mismo. No hay posibilidad de un verdadero automatismo —ni animal ni cibernético— en el sujeto social»¹⁶⁶, de tal manera que para mantener la tradición también hay que cambiar, pero cambiar de cierta manera que las cosas sigan siendo iguales.

Por su parte, aceptar el cambio como modelo a seguir, es decir, proponer la mutación, la revolución, la transformación como paradigma, no tienen ninguna implicación ética interesante, pues si lo más fundamental en la naturaleza es el cambio mismo, permitir que las tradiciones cambien no requiere ningún esfuerzo, simplemente hay que «dejarse llevar» por el devenir mismo del universo. Es decir, los cambios mismos de la naturaleza y de nuestras propias creaciones e innovaciones mantenidas en una tradición nos harán cambiar poco a poco sin necesidad de mucho esfuerzo.

¹⁶⁶ Echeverría, Bolívar. *Definición de la cultura*. UNAM-Itaca, México, 2001, p. 69.

Así, si para mantener una tradición lo mejor es permitir que mute; lo mejor para terminar con ella es obligarla a permanecer idéntica ante el cambio. Porque los nuevos miembros de la cultura empezarán a verla como fuera de su tiempo, como anacrónica, como carente de significado, como ajena a ella, como algo de lo que no participan. Forzar la tradición llevará a que aquellos que miran las cosas con otra perspectiva —que, de entrada, podría no ser tan distinta—, luchan por cambiar el punto de vista general y, para lograrlo, tendrán que «elevar el tono» hasta proponer una modificación de la mirada tan grande que implique una verdadera ruptura.

Esta reflexión me lleva a postular una paradoja interesante: la educación tradicional es, precisamente, el germen de los mayores cambios, el caldo de cultivo de las rupturas; mientras que una educación de ruptura, revolucionaria, si bien no provocaría que las cosas siguieran como están, sí serán, a la larga, modelos que poco tendrán que aportar.

Permítaseme explicar, en una escuela en la cual se busca conservar las cosas como están, los estudiantes tendrán que desarrollar la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones que la tradición no tenía previstas, lo cual incrementará necesariamente su capacidad creativa y su capacidad de solución de problemas. Por su parte, en una escuela en la que se promueva la ruptura constante, la ética del «no funciona, destrúyase» imperará; no se fomentará la

capacidad de adaptación, sino de *destrucción* pues ante una situación inesperada ante la cual la explicación tradicional no puede dar cuenta tendremos dos caminos: o nos deshacemos de la situación o nos deshacemos de la tradición. Si lo observamos, es el camino fácil.

Por otro lado, las aptitudes básicas que una educación revolucionaria provee al individuo se centran, precisamente, en el cambio, es decir, serían personas que están constantemente pensando en el cambio por sí mismo y nada más, por lo cual sería muy difícil edificar algo nuevo, pues todo aquél que busca edificar busca que lo edificado perdure.

Esto asume, por supuesto, una educación tradicional en sentido evolutivo y no folklórica, la cual también traería consecuencias negativas, ya que en esta última la ética destructiva también se aplica, pero en una sola dirección: destruir o al menos ignorar la situación novedosa, pues la tradición se respeta tal cual. Como vemos los extremos se tocan, como Beuchot gusta señalar.

Esto ya lo había señalado Nietzsche en *El Anticristo*, cuando afirma que [CITA]

Claros ejemplos de esto lo podemos observar en la actualidad. Durante los últimos años he observado que en las escuelas se nos ha solicitado con tal vehemencia el ser novedosos que lo único que hemos logrado es matar la capacidad de innovación. En lugar de formar primero a los estudiantes con una sólida base en lectura y

hermenéutica, se les lanza sin control ni supervisión a interpretar textos y a hacerlo de manera novedosa, a lo que me pregunto yo, ¿novedosa con respecto a qué si no conocen aún su tradición y no pueden romperla? Sucede mucho con muchos estudiantes que aún hoy se afilian a las filas del marxismo: proponen una serie de cambios y una destrucción total de un sistema (el sistema capitalista) sin tener la mínima idea de cómo funciona éste.

Pero, lo que es realmente peor, una vez que el estudiante muestra dejos de ser novedoso, entonces viene la censura, es decir, se le reprime, precisamente, esta novedad. En el texto de Nietzsche que cité anteriormente nos señala lo siguiente:

El último terreno a que suele dedicar su actividad el profesor de alemán en el instituto (...) lo constituye la llamada *composición en alemán* (...) [la cual] es una llamada a la individualidad, y, cuanto mayor conciencia tenga un escolar de las cualidades que lo distinguen, tanto más personalmente elaborará su composición en alemán (...) ¿Qué es lo que le parece criticable en esos trabajos [al profesor]? ¿Sobre qué llama la atención de sus alumnos? Sobre todos los excesos de la forma y del pensamiento, es decir, sobre todo lo que es individual y característico de esa edad¹⁶⁷

Esto nos sirve para ejemplificar cómo en el momento en que se le da libertad al alumno para hacer lo que le place se le censura por hacer lo que le place. Esto es uno de los riesgos de la educación que no permite la innovación *de facto* aunque *de dicto* la promueve. La innovación se da no solo por el rompimiento de un esquema. Por su

¹⁶⁷ Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. pp. 68-69.

propia naturaleza, el sistema educativo, formal y no formal, de una sociedad *no puede enseñar a los educandos a no seguir las reglas, a romper con la tradición y crear una nueva*. La educación busca la reproducción de conductas que una sociedad considera deseables. Pero en esa reproducción y repetición se gesta, si bien no la innovación como tal, si una disposición a ella, una capacidad de adaptación ante lo nuevo que es, precisamente, el origen de la novedad.

Entonces, un modelo analógico no es, como el modelo postmoderno, una incitación a la novedad por sí misma pero tampoco un apego irreflexivo a la tradición por considerarla a esta inamovible. Es la búsqueda de un individuo que respete su tradición cultural pero que en una noble y honesta búsqueda de conservarla, ampliarla y mejorarla, innove.

4.8. Conclusión

A manera de conclusión, nuestra definición de educación decía que la educación es un proceso activo intencionado y dirigido a producir cierto estado de personalidad deseado. El modelo de educación univocista y equivocistas tendrán sus propios estados de personalidad que han sido puestos en duda resultando la propuesta del modelo analógico de la educación cuyos estados de personalidad deseados son que la persona:

- 1) Esté ubicada entre una interpretación unívoca y otra equívoca de su cultura, que tenga una interpretación analógica de la misma y que se sirva de ella para hacer interpretaciones analógicas.
- 2) Interprete dentro de su contexto (su cultura) los elementos de su cultura: instituciones, ritos, saberes, etc. Y que contextualice su cultura en un marco más general que relacione otras culturas vecinas y distantes.
- 3) Acepte la diversidad pero sin caer presa de ella, que sea abierto ante la pluralidad pero que no se deje apabullar por ella. Que sea equitativo con lo diverso, sin privilegiar lo que no debe, con una formación integral en cuanto a lo que sabe y lo que es.
- 4) Busque la verdad sin la pretensión de poseerla y a sabiendas de que en esta búsqueda, el otro puede también tener algo que decir al respecto y, por lo tanto, lo escuche.
- 5) Argumente sus opiniones, sin la necesidad de apegarse a una argumentación lógico matemática estricta.
- 6) Sea prudente y sutil en la interpretación de su cultura y de las demás.
- 7) Sepa distinguir cuándo hacer una interpretación unívoca y cuándo una equívoca, apegado a las necesidades propias del momento.
- 8) Sea innovador pero no por la necesidad imperiosa de serlo, por mera «rebeldía sin causa», que sea innovador porque se apega

a su tradición y sobre ella construye nuevas vías, que genere cambios en su cultura pero no por contravenirla, sino porque asumido en ella la amplía y, quizá, la transforma y la enriquece.

Conclusión

A manera de conclusión me gustaría primero hacer un recuento de lo que se ha logrado exponer aquí, señalando los puntos que considero más relevantes.

Primero que nada, me parece que hemos logrado mostrar cómo el ámbito social de la educación está fuertemente relacionada con elementos simbólicos, desde la estructura física de la escuela y el salón de clase, el color de sus edificios, la distribución de las sillas, etc., hasta las acciones del alumno y el maestro como intérpretes. Hubiera deseado a todas poder adentrarme en cada uno de estos puntos y detallar claramente las estructuras simbólicas que se presentan en cada una, pero lamentablemente el espacio no es suficiente para esta empresa.

Ahora, si efectivamente el ámbito de la educación implica movernos entre símbolos, el acercamiento metodológico indicado es la hermenéutica. Recientemente he leído algunas cuestiones sobre estadística en educación y en gran medida se tiene la fuerte idea de que la estadística es “el lenguaje universal de la ciencia”¹⁶⁸, de tal manera que al parecer todo lo que se diga sobre la educación tiene que tener un respaldo numérico obtenido por medios estadísticos. Si

¹⁶⁸ Johnson, Robert y Patricia Kuby. *Estadística elemental*. Thomson ed. México, 1998, p. 4.

bien es verdad que la estadística es una herramienta importante para conocer *algunos cuantos* aspectos de la misma (población instruida, años de estudio, porcentaje de universitarios en un país) todo esto no serviría de nada si esos datos no son interpretados. Por ejemplo, estoy plenamente convencido, debido a reflexiones meramente personales, que la relación entre nivel de estudios y nivel de vida está mal interpretada, me explico. Los números demuestran que en los países con mayor nivel de vida la gente es más instruida: hay una mayor cantidad de libros leídos *per capita*, más cantidad de personas fueron a la universidad, los alumnos de estos países obtienen mejores puntuaciones en exámenes de lengua y matemáticas, etc. Este es un dato estadístico importante y no dudo que sea verdad, sin embargo, de ahí no se sigue necesariamente que el aumento en la instrucción sea *causa* del aumento en el nivel de vida; esto es, que *porque* en estos países la gente está más instruida entonces *a causa de ello* tienen un nivel de vida más alto. Los datos pueden leerse al revés y suponer que *debido a que* su nivel de vida es mejor en estos países, entonces la gente tiene más tiempo y recursos para estudiar. Si partimos de la premisa de que en países como el nuestro los estudiantes a veces no tienen ni para desayunar, que sus padres no fueron instruidos tampoco, y muchas otras consideraciones, esta hipótesis tiene muchas posibilidades de ser verdadera.

Confieso que este es un tema que no he estudiado con la profundidad que merece, pero esto está entre mis proyectos, lo

menciono sólo para ver cómo, a fin de cuentas, los mismos datos pueden ser interpretados de maneras distintas. Y el arte de la interpretación es la hermenéutica. La estadística es una herramienta importante, pero la hermenéutica sigue siendo una herramienta indispensable: a fin de cuentas *la educación no se ve, se interpreta* con base en las acciones de las personas.

Un profesor que observa a un alumno que responde correctamente en clase, que responde sus exámenes adecuadamente, que ante problemas nuevos genera respuestas basadas en los conocimientos estudiados ya en clase, *interpreta* esto y concluye que el alumno aprendió.

Así, pues, creo que la primera aportación de este trabajo es la idea de que la educación y la hermenéutica tienen una importante relación que hay que estudiar.

Lo segundo que se obtuvo aquí fue una definición de educación que involucra directamente a la hermenéutica y a la cultura. La educación es la forma en que llevamos a los nuevos miembros de una comunidad a comprender la interpretación que una cultura hace del mundo y, a su vez, es proporcionarle las herramientas para que interprete al mundo de esa manera. La educación es la forma en que se induce a una persona a tener ciertas conductas deseables, esto es, simbólicamente consistentes con las normas culturales. Esto es verdad incluso en el caso de la educación rebelde o contracultural.

Después, hemos observado cómo es que, si se existe esta relación entre la hermenéutica y la educación, entonces es posible que haya una propuesta de hermenéutica educativa y que esta sea hermenéutico univocista, hermenéutico equivocista o hermenéutico analógico.

Un modelo hermenéutico univocista, llamado *tradicionalmente* “método tradicional”, buscaría que el alumno interprete el mundo de una única manera. Para cada cosa hay un nombre y para cada nombre hay una cosa que deben ser aprendidos y enseñados. El modelo equivocista asumiría que no existe una interpretación única del mundo y que hay que enseñar al alumno a interpretar libremente. El modelo analógico propondría que si bien es verdad que no hay una única manera de entender al mundo, tampoco se le puede entender de cualquier manera por igual. Es necesario poner límites. La educación sería mostrar al educando los límites dentro de los cuales puede hacer sus propias interpretaciones.

Pero de esto se desprende que es necesario, primero que nada, que el alumno esté bien preparado en el arte de interpretar y después empiece a interpretar por sí mismo. Esto no pude abordarlo completamente y quedará como un pendiente que en breve trataré de publicar en algún lado para complementar este texto. Esta idea aparece en Nietzsche, en el texto *Sobre el futuro de nuestras universidades*, en el cual nos explica que al estudiante no se le puede pedir que interprete libremente antes de cierto momento de su

desarrollo intelectual. Primero es necesario que el profesor controle sus lecturas, lo lleve por caminos seguros y hasta que domine eso podrá interpretar libremente. Lo mismo que sucedía en la Edad Media, en la cual la lectura de Aristóteles y de la Biblia y el dominio en estos textos y sus comentaristas clásicos abrieron las puertas a una pluralidad impresionante de interpretaciones. El método medieval era cerrado pero permitía cierta libertad, era analógico.

De esta reflexión también se obtuvo que las teorías del aprendizaje no están necesariamente casadas con un modelo educativo de los aquí mencionados (aunque, es verdad, ciertos modelos favorecen ciertas teorías y viceversa). Así, a pesar de que está de moda la teoría constructivista porque, afirman, promueve la libertad y la independencia del alumno, en realidad lo que sucede es que tenemos una coincidencia de la teoría constructivista con el modelo postmoderno (equivocista) y esa combinación es la que está en boga. Pero nada impide que podamos tener un modelo constructivista univocista. De hecho, Si reflexionamos un poco sobre esto, el método cartesiano tal como aparece en las *Reglas para la dirección del espíritu* es consistente con la teoría constructivista: la persona es quien, siguiendo un método, llega *por sí misma* al conocimiento de la verdad. Para Descartes el conocimiento no es transfundido de una persona a otra, cada quien es responsable de su propio conocimiento (fundamento básico del constructivismo) pero esta verdad que cada quien construye *tiene que ser única y universal*,

clara y distinta. Es decir, está pensando no en que cada quién piense lo que quiera, sino que cada quién llegue a las mismas conclusiones, así como sucede en el pensamiento matemático, así debería suceder en todas las ciencias. Creo que es un ejemplo claro de constructivismo univocista, aunque tampoco he analizado suficiente esto y será un pendiente que en breve trataré de publicar.

Se concluye así, que el modelo analógico de la educación propone que esta sea en cierta medida moderada, limitada, que exista rigor en la argumentación y búsqueda de la verdad aún y cuando esta argumentación sea menos estricta que aquella que la lógica aristotélica o el positivismo lógico exigen, pero que no sea tampoco una argumentación tan relajada que en verdad no exista argumentación. Por otra parte, la búsqueda de la verdad es fundamental para el conocimiento, a pesar de que sepamos que esa verdad es inalcanzable o que nunca la abarcaremos en su totalidad. Esto permite que una educación analógica genere una actitud de respeto hacia el otro, pues en la medida en que no poseo yo la verdad por completo pero deseo conocer esa verdad, requiero de escuchar y comprender al otro para poder alcanzarla. Si no hay una verdad que alcanzar o, por lo menos, que deseamos alcanzar, es muy difícil si no imposible, abrirse al diálogo y respetar al otro.

Es fácil escuchar, aunque no es fácil encontrarlo por escrito, personas que dicen que «*impuso* su verdad» o «la verdad es un tipo de dominación», es decir (o pretenden decir lo siguiente) que cuando

se cree en la existencia de la verdad, entonces los que se creen poseedores de la verdad se imponen sobre los demás. En realidad, la verdad no se puede imponer y si así fuera, al descubrir que es verdad aquellos que fueron obligados a creerla aceptarían por fin que estaban equivocados. Si alguien me dice que dentro de esa caja hay una piedra, podrá imponer esta creencia a mucha gente, pero, al fin de cuentas, cuando se abra la caja se sabrá si era verdad o no.

La verdad no se impone, se puede imponer una mentira haciéndola pasar por verdad, eso ha sucedido muchas veces en la historia de la humanidad. Para defenderse de esta imposición afirman que es mejor no creer en la verdad y así cada quién tiene su verdad (otra afirmación que me parece aberrante). Pero no se dan cuenta de que precisamente esto es lo que abre la posibilidad de imponer una creencia a los demás. Si la verdad no existe o si tan siquiera dejamos de buscarla, entonces la ley del más fuerte es la única vencedora. Mi afirmación y la tuya tienen el mismo valor, pero como yo tengo el garrote en la mano, yo tengo razón.

Sólo si tenemos un verdadero deseo por encontrar la verdad podemos abrirnos al diálogo. Cuando yo sé que tengo razón pero sé también que podría estar equivocado, entonces me abro al otro para determinar el valor de verdad de mi creencia. No impongo al otro mi creencia porque sé que podría ser falsa y le tengo que solicitar que me demuestre que estoy equivocado o acepte que estoy en lo correcto, pero argumentando y tratando de llegar a la verdad, no a

fuerza de puntapiés. Así, quienes creen que no hay una verdad y que cada quién tiene su verdad, en el fondo están justificando plenamente la imposición de una creencia por la fuerza; aunque también es cierto que quien cree que sólo existe una verdad única y absoluta y cree, además, que él está en posesión de ella, también justifica la imposición.

Pero la educación analógica nos invita a ser precavidos y mesurados. Desde una perspectiva analógica podemos saber que estamos en posesión de una verdad, pero también podemos saber que quizá esa verdad no ha sido completada o puede tener otra forma de entenderse, entonces me permito revisarla continuamente. Pero si además sé que podría estar equivocado, entonces no querré imponer a los demás mi creencia, antes que nada, querré ponerla a prueba diariamente ante los demás. Esta es la actitud analógica, esta es la actitud que debe formar una educación analógica.

Una de las grandes diferencias que existe entre el cristianismo y el budismo (aparte de que la segunda no cree en ningún dios ni entidad metafísica¹⁶⁹) es que mientras las grandes verdades del cristianismo (existencia de Dios, encarnación en el Cristo, resurrección, etc.) exigen ser creídas sin prueba alguna (fundamento

¹⁶⁹ Sobre esto muchos arguyen la cuestión de la reencarnación como creencia budista, lo cual es un error. La reencarnación es propia de ciertos tipos de budismos y es una creencia que no se fundamenta en las enseñanzas del Buda. En realidad, él mismo luchó contra esta idea y sólo años después se integró a la práctica de algunas escuelas budistas.

de la fe), el budismo exige en primera instancia poner a prueba las cuatro verdades nobles, en especial la primera de ellas. La verdad de la existencia del sufrimiento no es un dogma de fe budista, al que se inicia en el camino del buda se le pide que revise su vida y determine si es verdad o no que hay sufrimiento. Y cuando ya se es un budista de muchos años, también se le pide que ponga a prueba esa creencia, pues el budismo no acaba con el sufrimiento dándonos una vida de felicidad, sino que busca que comprendamos que el sufrimiento existe y que, al fin de cuentas, así son las cosas, por lo tanto, se consigue la paz de dejar de luchar por los placeres y en contra del sufrimiento.

Así, el budismo en este sentido cree en verdades universales, pero no exige a nadie que crea en ellas, pide a todos que las pongan a prueba, las verifiquen, las traten de contradecir. El budismo es una religión para escépticos, entendidos estos no como aquellos que niegan todas las cosas, sino aquellos que, como Nietzsche dice, ante una nueva verdad dicen «pruébalo». Esta es, según estimo, una actitud analógica, es en cierto sentido univocista (cree que al menos cuatro verdades son absolutas) pero no pretender imponerlas; por las demás verdades, cree que son todas relativas, que dependen de un punto de vista y que son, igualmente en sentido nietzscheano, ilusión; con lo cual se torna equivocista, inclinándose, por supuesto, hacia este lado.

De todo esto concluyo, entonces, que el modelo analógico de la educación es muy pertinente en nuestros días. Ayudará a prevenir los excesos cometidos por el modelo univocista de la educación pero también combatirá los peligros de un modelo equivocista que, tarde que temprano, acabaría por autoconsumirse en la anarquía intelectual (más grave que la propuesta por Feyerabend) y por terminar con la acumulación y generación de conocimiento (fenómeno que ya se puede observar en la actitud “anticientífica” de los jóvenes en las universidades). Sería un modelo que busca generar nuevo conocimiento y encontrar nuevas verdades, pero sabiendo que esto no terminaría y que los conocimientos adquiridos o las verdades descubiertas tendrían que seguir estando en proceso de revisión. Los institutos de investigaciones junto con la generación de conocimiento por parte de los universitarios volverían a ser el centro fundamental de las universidades y no sólo un viejo recuerdo de lo que fueron en épocas pasadas y que ahora sólo estorba a un modelo pseudouniversitario que en realidad convierte a estas instituciones en centros de formación, de capacitación o (en la mayoría de los casos) de adiestramiento para integrar a los seres humanos al sistema mundial de producción como piezas reemplazables de una maquinaria de producción y consumo.

Regresar a las universidades el estatus de centros de conocimiento es reconocer que no se va ahí a adquirir verdades terminadas (univocismo) ni a decir cualquier clase de tontería con tal

de obtener un título universitario (equivocismo) sino que es reconocer que hay una verdad que queremos alcanzar y que quizá nunca lo haremos. Es la actitud trágica de los héroes de los Nibelungos que Nietzsche admiraba. Es la actitud analógica.

Bibliografía

1. Balibar, Etienne. *Nombres y lugares de la verdad*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1995.
2. Baudrillard, Jean. *El sistema de los objetos*. Siglo XXI, 1969.
3. Beuchot, Mauricio. *Lineamientos de hermenéutica analógica*. CONARTE, Nuevo León, 2006.
4. Beuchot, Mauricio. *Phrónesis, analogía y hermenéutica*. FFyL, UNAM, México, 2007.
5. Beuchot, Mauricio. *Tratado de hermenéutica analógica*. Ítaca, México, 2002
6. Bonvecchio, Claudio. *El mito de la Universidad*. Siglo XXI, México, 1997.
7. Bourdieu, Pierre. *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, México, 2007.
8. Brezinka, Wolfgang. *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Herder, España, 1990
9. Carrillo Canán, Alberto J. L. «Anisotropía del espacio y relativismo cultural» en *Memorias del XI Congreso Nacional de Filosofía*, AFM, México, 2001.
10. Cassirer, Ernst. *Antropología Filosófica*. FCE, México, 2004.
11. Conde Gaxiola, Napoleón. *Hermenéutica Analógica y formación docente*.
12. Cuhe, Denys. *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Nueva Visión, Buenos Aires, 2007.
13. Dugua Chatagner, Colette. *La cultura en el aprendizaje escolar*. Trillas, México, 2007.
14. Durkheim, Émile. *La educación moral*. Colofón, México, 2001.
15. Echeverría, Bolívar. *Definición de la cultura*. UNAM-Ítaca, México, 2001
16. Echeverría, Rafael. *Ontología del Lenguaje*. Dolmen ediciones, Chile, 1995.
17. Ferraris, Maurizio. *Historia de la Hermenéutica*. Siglo XXI, México, 2002.
18. Ferraris, Maurizio. *La hermenéutica*. Taurus, México, 2001.

19. Gadotti, Moacir. *Historia de las Ideas Pedagógicas*. Trad. Nohemí Alfaro, Siglo XXI, México, 2005.
20. Good, T. y Brophy, J. *Psicología Educativa Contemporánea*. McGrawHill. México, 1995.
21. Grondin, Jean. *Introducción a la Hermenéutica Filosófica*. Herder, Barcelona, España, 2002.
22. Hall, Stuart. *Codificar y decodificar*, en: *Culture, media y lenguaje*, London, Hutchinson, 1980, disponible en <http://www.nombrefalso.com.ar/index.php?pag=71>
23. Jaeger, Werner. *Paideia*. FCE, México, 1987.
24. James, William. *Pragmatismo: un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar*. Trad. Luis Rodríguez Aranda. Ed. Folio, Biblioteca de Filosofía. Barcelona, 2002.
25. Johnson, Robert y Patricia Kuby. *Estadística elemental*. Thomson ed. México, 1998.
26. Manacorda, Mario Alighiero. *Historia de la Educación*, vol. 1 y 2. Siglo XXI, México, 2007.
27. Mattelart, A. *Diversidad cultural y mundialización*. Paidós, España.
28. Mèlich, Joan-Carles. *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós, papeles de pedagogía #29, Barcelona, España, 1996
29. Michel, Guillermo. *El arte de espejos*.
30. Monroy Dávila, Fernando. *La evaluación inscrita en la Analogía y la Pedagogía de lo cotidiano*. Primero Editores, México, 2006.
31. Nietzsche, F. *El Anticristo*. Trad. Andrés Sánchez Pascual, Alianza Editorial, Libro de bolsillo #507, México 1997.
32. Nietzsche, F. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets. Barcelona, España, 2000.
33. Pagès, Anna. *Al filo del pasado: filosofía hermenéutica y transmisión cultural*. Herder, Barcelona, España, 2006.
34. Patterson, C. H. *Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación*. Manual Moderno. México, 1982.
35. Peters, R. S. *Filosofía de la Educación*. Trad. Francisco González Aramburu. FCE, Breviarios #269, México, 2004

36. Sierra, Justo. *Obras completas vol. VIII: La educación nacional*. UNAM, México, 1991.
37. Simmel, George. *Pedagogía escolar*. Gedisa, España, 2008.
38. Sobrevilla, David. *Filosofía de la Cultura*, Trotta, Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía #15, Madrid, España, 2006.
39. Steiner, George. *En el castillo de Barba Azul*. Gedisa, España, 2006.
40. Torres Santome, Jurjo. *El curriculum oculto*. Madrid. Ediciones Morata, 1991. (6ª edic., 1998).
41. UNESCO, *Glossary of Educational Technology Terms*. París: UNESCO, 1984
42. Villoro, Luis. *Crear, saber y conocer*. Siglo XXI editores, México, 2001.
43. Hoyos Vásquez, Guillermo, *Filosofía de la educación*. Trotta, España, 2008.