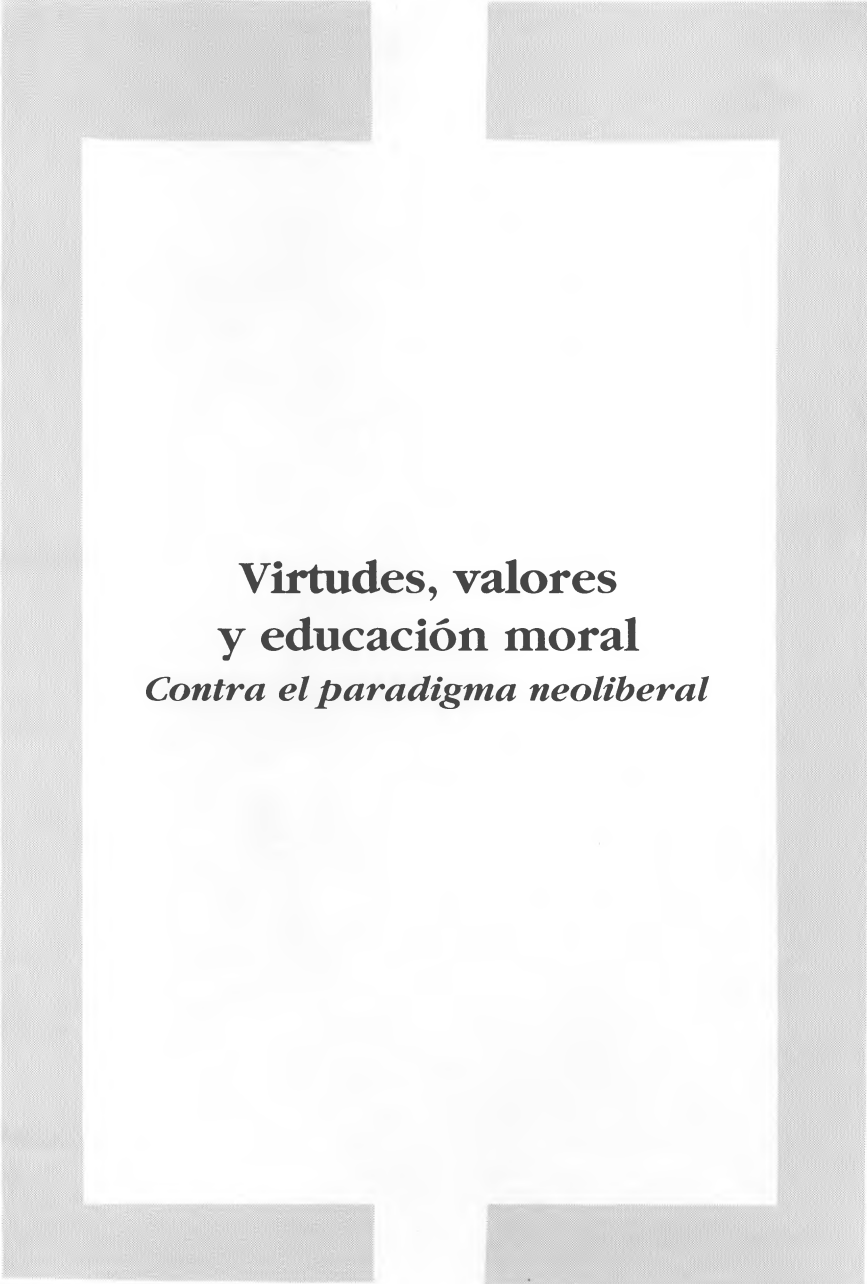


VIRTUDES, VALORES
Y EDUCACIÓN MORAL

Contra el paradigma neoliberal

Samuel Arriarán
Mauricio Beuchot



**Virtudes, valores
y educación moral**
Contra el paradigma neoliberal

Colección Textos

•Número 12•

COLECCIÓN
TEXTOS

**Virtudes, valores
y educación moral**
Contra el paradigma neoliberal

Samuel Arriarán
Mauricio Beuchot

Universidad Pedagógica Nacional
MÉXICO • 1999

Samuel Arriarán–Mauricio Beuchot
Virtudes, valores y educación moral
Colección **Textos**. Número 12

Sylvia Ortega Salazar
Rectora

Marcela Santillán Nieto
Secretaria Académica

Arturo Eduardo García Guerra
Secretario Administrativo

Abraham Sánchez Contreras
Director de Planeación

Sonia Comboni Salinas
Directora de Investigación

Elsa Mendiola Sanz
Directora de Docencia

Arturo Ballesteros Leiner
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Pilar Grediaga Kuri
Directora de Intercambio Académico y Relaciones Internacionales

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Valentina Cantón Arjona
Directora de Fomento Editorial

María Luisa Erreguerena Albaitero
Subdirectora de Fomento Editorial

Diseño Gráfico: Margarita Morales Sánchez / *Formación:* Miguel Ángel Silva Aceves

© Derechos reservados por los autores

Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna
Delegación Tlalpan, C. P. 14200
México, Distrito Federal
ISBN 968-7742-08-9

LB19	Arriarán Cuéllar, Samuel
A78	Virtudes, Valores y educación moral : contra el paradigma neoliberal / Samuel Arriarán, Mauricio Beuchot. -- México : UPN, 1999. 147 p. -- (colección textos; no. 12) ISBN 968-7742-08-9 1. Educación – Filosofía. 2. Valores (Filosofía) I. Beuchot, Mauricio, coaut. II. t. III. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

INTRODUCCIÓN

El libro que ofrecemos hoy plantea el problema de los valores en la educación. En los últimos años se insiste en la necesidad de repensar cómo introducir valores en el sistema educativo. Parecería que ante la grave crisis internacional se busca otro tipo de racionalidad frente a la práctica tecnocrática-instrumental. En México se da el caso incluso de modificar la enseñanza secundaria a partir justamente de la introducción de nuevas asignaturas. En vez de civismo se plantea la necesidad de formar valores y virtudes. Pero no es nuestro propósito referirnos solamente a cambios coyunturales en la enseñanza básica, sino que aspiramos a explicar problemas estructurales de la educación mexicana en general. ¿Cuáles son las raíces históricas e ideológicas de nuestro sistema educativo moderno?

El primer capítulo, elaborado por Mauricio Beuchot, trata de rescatar de la historia de la filosofía aquellas reflexiones en torno del significado de las virtudes. Ya en la época griega, pasando por el barroco, el Renacimiento hasta llegar a la modernidad, hubo planteamientos diversos y altamente sugerentes en torno a la necesidad introducir en la educación aquellos valores relacionados con la formación moral. ¿Por qué la educación moderna eligió basarse en valores relacionados más con la lógica, el cálculo racional y el pragmatismo?

En México, en torno de este tema ya se habían elaborado investigaciones hace más de una década. Justo es reconocer que uno de los primeros trabajos fue el de Teresa Yurén, a quien se dedica el segundo capítulo. Según ella, la modernización educativa no puede ser concebida simplemente como una subordinación a las necesidades del capital y la eficientización de las instituciones educativas en detrimento de la calidad formativa de la educación, sino que se debe repensar la dimensión de la eticidad.

Como parte de esta dimensión de la eticidad se puede rescatar lo que la autora denominó una "educación valoral", es decir, algo contrario a lo que se ha dado en llamar "educación de calidad" o de "excelencia". Según este punto de vista, la educación en sentido de asumir la ética como un proyecto conforme a valores se orienta a fines y principios cualitativos, ya que son insuficientes los parámetros que se establecen oficialmente para evaluar el trabajo edu-

cativo, sobre todo porque en su mayor parte obedecen a aspectos cuantitativos.

En el tercer capítulo intentamos explicar la crisis de los valores en la educación pública mexicana a partir de su historia reciente. Se examinan varios casos o instituciones de educación superior: la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México. Al igual que el sistema de educación básica y media, también la educación superior sufre una enorme catástrofe.

En todos estos casos se advierte que a raíz de la apertura de la educación a las determinaciones de organizaciones internacionales como el Banco Mundial, OCDE, etcétera, se ha producido un cambio radical en los valores. La educación superior mexicana sufre el impacto neoliberal con la consiguiente transformación de sus valores en criterios de rentabilidad económica. De ahí las exigencias de eficientismo, excelencia, competitividad, etcétera.

Lejos de formar verdaderos valores, el modelo educativo basado en el paradigma neoliberal lo que hace es producir antivalores o falsos ídolos como el hedonismo, la competencia y el egoísmo. Debido a que el modelo neoliberal nos lleva cada día más a la privatización y deformación de la educación, elaboramos sendas críticas contra este paradigma. Por un lado realizamos un análisis de su trasfondo ideológico y, por otro, examinamos y aclaramos su proceso histórico en México y en América Latina.

Las reformas estatales y educativas realizadas durante los últimos años en varios países de América Latina, estuvieron estrechamente vinculadas al neoliberalismo. Se manifestaron con la aparición del nuevo Estado chileno bajo la dictadura de Pinochet. Sus principales expresiones fueron: desregulación, desempleo masivo, represión sindical, redistribución de la renta en favor de los ricos, privatización de las empresas públicas, etcétera. Este tipo de medidas anticiparon el modelo del tacherismo y las orientaciones teóricas al estilo de Milton Friedman y de los *Chicago boys*.

Finalmente, desarrollamos otros capítulos en torno de la necesidad de la formación ética y filosófica de los docentes. Como cualquier estudiante de filosofía, el docente también requiere una preparación específica. No se trata de una formación abstracta uni-

versalizante ni eurocéntrica. Basándonos en José Gaos, Leopoldo Zea Adolfo Sánchez Vázquez, Luis Villoro, Bolívar Echeverría y otros filósofos que ponen énfasis en la circunstancia, sostenemos la necesidad de filosofar a partir de la realidad en que vivimos.

Obviamente esta tarea no es nada fácil y nos ha llevado a tratar de fundamentar una concepción filosófica mexicana o latinoamericana a partir de una racionalidad hermenéutica-analógica barroca. Si lo que la educación mexicana requiere es una filosofía no universalizante, no eurocéntrica, pensamos entonces que habrá que considerar seriamente la posibilidad de fundamentar una formación filosófica multicultural en los docentes y en los alumnos.

En México, en los últimos años, comienzan a aparecer algunas reflexiones importantes en torno de la filosofía del multiculturalismo. A partir de dichas reflexiones podemos delimitar claramente cuatro posiciones:

- 1) *El multiculturalismo liberal*, que se caracteriza por mantener la prioridad moral de los individuos. Posición sostenida por Fernando Salmerón y Ernesto Garzón Valdés.
- 2) *El multiculturalismo comunitarista*, que defiende la prioridad moral de las comunidades. Posición que caracteriza a Luis Villoro y Charles Taylor.
- 3) *El multiculturalismo pluralista*, que es una mezcla de los dos anteriores y pretende evitar un falso dilema. Esta posición es defendida por León Olivé. En realidad no es una tercera alternativa ya que representa la primera posición. Por tanto no evita sino que más bien reitera el falso dilema (y además fundamenta el neoliberalismo).
- 4) *El multiculturalismo analógico-barroco*, que busca una igualdad proporcional con predominio de la diferencia. Esta posición es defendida por Mauricio Beuchot, Bolívar Echeverría y Samuel Arriarán. En estos autores creemos que sí es posible hallar argumentos que evitan el falso dilema, aunque no queda todavía muy clara su diferencia con la posición de Luis Villoro y Charles Taylor. Aunque hay algunas coincidencias al insistir en el *ethos* (y de ninguna manera en el individuo desligado de su comunidad) puede advertirse una búsqueda de otro tipo de filosofar latinoamericano.

La revisión de la historia en nuestros países implica matizar los planteamientos dualistas (entre vencedores y vencidos) y elaborar otras interpretaciones en términos de procesos culturales híbridos, es decir, como interacciones múltiples, confusas. Una de estas interpretaciones es la del *ethos* barroco, que intenta reconstruir las condiciones históricas del siglo xvii en Nueva España y relacionarlas con los procesos actuales de hibridación cultural (desarrollos de la informática, nuevos medios de comunicación como Internet, videojuegos, televisión digital, etcétera).

En la medida que enfoques hermenéuticos como el *ethos* barroco suponen una comprensión de procedimientos simbólicos (en las imágenes, ritos, mitos, etcétera) podemos apoyarnos inicialmente en una perspectiva filosófica interpretativa. Es decir, ya que no se trata solamente de verificar, demostrar o comprobar datos empíricos según paradigmas deterministas o positivistas, podemos confiar en un planteo donde haya cabida para lo “no racional”, es decir, para **otra** racionalidad (lo no racional no significa que sea necesariamente irracional).

El análisis de los mitos puede ser, entonces, una perspectiva complementaria para poder plantear el problema de la educación multicultural como problema de diálogo en función del mestizaje y el cruce intercultural. Si el problema del mestizaje invita a revisar la historia, es necesario repensar la filosofía latinoamericana desde la posibilidad de una hermenéutica barroca-analógica.

En América Latina, la identidad ya no se puede plantear como antes del proceso de la globalización, es decir, en términos de la recuperación de una identidad pura. La nueva situación histórica que padecemos como la globalización hace necesario replantear los conceptos sobre la nación, las culturas indígenas y las clases sociales. En la situación actual de México, y de la educación pública en particular, es importante pensar en alternativas frente al multiculturalismo posmoderno de orientación neoliberal. Estamos en un momento de grave crisis cultural, lo cual justifica la necesidad de reorientar el proceso educativo. Frente al proceso globalizador fundamentalmente hegemónico y de homogeneización hay que investigar las posibilidades de los sistemas educativos locales, ¿cómo combinar los valores de la modernidad con los valores de las culturas indígenas? Cuando se aprende de otra cultura, ¿siempre es para

dominar? (esto es lo que ha sucedido con la modernidad). Si la educación multicultural es posible, ¿cómo aprender de otra cultura si está destruida?, ¿quién aprende?, ¿el vencedor o la otra cultura?, ¿el aprendizaje es una idea más amplia que la de “racionalización”? (en relación a los extremos de la razón estratégica y de la razón comunicativa), ¿las teorías del aprendizaje como la de Apel y Habermas sirven para comprender situaciones multiculturales?, ¿cómo ligar el aprendizaje con la tolerancia?, ¿cómo impulsar la tolerancia y el pluralismo cultural en la escuela?

Cuando hablamos de situaciones multiculturales y de la necesidad de otro modo de filosofar en México y en América Latina es imposible evitar la discusión con autores como Apel y Habermas. Los últimos capítulos justamente giran en torno de dichos autores. En mi caso particular, tuve una influencia teórica muy fuerte que hoy casi he abandonado.

Para la interpretación de Habermas y Apel, me he basado en una época anterior donde el primero parecía guiar y servir de refuerzo al segundo. Hoy en día, Apel se siente cada vez más desencantado de Habermas (y por mi parte me siento desencantado de Apel y Habermas). Pero esto es un problema que será necesario analizar en otro momento y con nuevos elementos de juicio. Con respecto a Habermas es lamentable su giro hacia la derecha. No resulta asombroso que en el conflicto en torno a Yugoslavia haya optado por apoyar la política de la OTAN. Ya en la guerra del Golfo Pérsico Habermas había demostrado su posición conservadora y eurocéntrica.

Con respecto a Apel también se puede decir que comparte el eurocentrismo de Habermas. Esto ya lo había notado en su primera visita a México en 1990 (*cf.* mi libro *Hermenéutica, educación y ética discursiva*). Lo curioso es que en su última visita en 1998, Apel me pareció sumamente abstracto. Su concepción hermenéutica se había vuelto oscura y conservadora. Ahora Apel afirmaba que lo que debíamos hacer era una ética al “servicio de las instituciones”.

O sea que ya me resulta difícil e imposible seguir defendiendo la hermenéutica de Apel y Habermas. Sin embargo, creo que se pueden rescatar sus primeras obras, es decir, la parte en que asumen el proyecto de la crítica ideológica.

La perspectiva que me ha orientado es la de asumir el punto de vista de ambos filósofos como un solo proyecto de crítica ideológica. Lo que importa es la aplicación de dicho proyecto a la fundamentación de la hermenéutica y la investigación educativa con vistas a producir una praxis liberadora y no así la mera especulación o teorismo académico y escolástico.

Los aportes de Apel y Habermas nos invitan a reflexionar sobre las pretensiones últimas de la modernidad, así como a tomar consciencia en nuestros países de los precarios sentimientos de "igualdad ciudadana", que son presupuestos de todo proceso de modernización social. Esto es, que para reconocer al Otro como Sujeto requerimos aceptarlo no como un ente extraño sino como parte de nuestra identidad constitutiva.

Afirmar nuestra identidad exige construir un juego simbólico democrático que nos permita reconocer pretensiones y expectativas recíprocas. En este sentido, la formación del concepto "nosotros" o de Nación adviene allí donde el concepto de igualdad humana se interioriza poderosamente. En efecto, la hermenéutica tiene como pretensión volver reflexiva la práctica del intérprete, pero a su vez extenderla a la praxis de la comunidad entera. La comprensión hermenéutica se nos plantea así como un proyecto ineludible de transformación multicultural. La viabilidad de ella está dada por el reconocimiento intersubjetivo de las diversas nacionalidades y actores sociales.

Para los países más desarrollados de Occidente, el concepto ético-político de "ciudadanía" está internalizado plenamente por la sociedad entera. Sin embargo, para los países como México este concepto todavía está en proceso de constitución. Lo que más allá de expresar un déficit de la vida pública, manifiesta la ausencia de una ética comunitaria basada en el prejuicio de la igualdad de la condición humana, así como de una comunidad ideal de comunicación.

La ausencia de este concepto nos tiene que obligar en América Latina a reflexionar sobre nuestros juicios y prejuicios desde el horizonte que nos provee la Teoría de la educación moral.

Samuel Arriarán

LA FORMACIÓN DE VIRTUDES COMO PARADIGMA ANALÓGICO DE EDUCACIÓN

Mauricio Beuchot

Planteamiento

En este trabajo quisiera exponer una idea que está volviendo recientemente a la filosofía, y que me parece muy interesante para el campo de la educación. Se trata del concepto de virtud.¹ Ha vuelto al campo de la epistemología, como virtud intelectual,² y al campo de la ética, como virtud moral o práctica.³ Se puede definir la virtud diciendo que es una propiedad disposicional que la persona adquiere, y que la capacita para hacer bien una cierta actividad. Y se puede entender la educación como el suscitar y promover las virtudes en el individuo a partir de él mismo.

Pues bien, siempre ha sido un problema (desde Sócrates hasta la fecha) si la virtud puede enseñarse. Parece que sólo puede indicarse, mostrarse, a través de una conducta virtuosa que el aprendiz va detectando en el maestro y asimilando en su propio interior. Pero creo que hay una vía intermedia entre la postura que dice que sí se puede enseñar directamente (pues toda la evidencia parece ir en contra, ya que no hay escuelas para aprender virtudes, por lo menos desde que los sofistas cerraron las suyas) y la postura que dice que la virtud sólo puede mostrarse de manera indirecta y casi enigmática (pues de hecho imposibilita la enseñanza de la virtud, ya que se trataría casi de una adivinanza para el alumno). Esa vía intermedia la veo en una enseñanza analógica e icónica. Analógica porque sólo de manera aproximativa y semejante se puede transmitir este tipo de enseñanza tan compleja como es la de la virtud; pero con un dis-

¹ Uno de los que más fuertemente ha llamado la atención hacia esta noción es A. MacIntyre, en su libro *Tras la virtud*, Barcelona: Crítica, 1987, p. 226 ss. Para su vigencia en la pedagogía reciente, cf. D. Carr, *Educating the Virtues. An essay on the Philosophical Psychology of Moral development and Education*, London-New York: Routledge, 1991, p. 8-9.

² Cf. E. Sosa, *Conocimiento y virtud intelectual*, UNAM-FCE, 1992, p. 285 ss.

³ Cf. Ph. Foot, *Las virtudes y los vicios, y otros ensayos de filosofía moral*, México: UNAM, 1994, p.21. También en B. Williams, "La justicia como virtud", primero en A. O. Rorty (ed.), *Essays on Aristotle's Ethics*, Berkeley, University of California Press, 1981, y después en el mismo, *La fortuna moral*, México, UNAM, 1993, p. 111-122, esp. p. 119-120.

curso analógico se puede decir (esto es, señalar algunos principios y reglas básicas), y no sólo mostrar. Es icónica porque necesita también del seguimiento del maestro, como un paradigma o icono para el alumno.

Las virtudes y los valores

Además, las virtudes, aun cuando son tanto teóricas o epistémicas como prácticas o morales, tienen sobre todo que ver con la educación axiológica, esto es, de los valores, ya que fueron el paradigma de la educación moral en toda una tradición, y las virtudes son la realización concreta y personal de los valores de una sociedad. La axiología va muy de la mano de la ética, a veces como parte suya, y de hecho lo que se propone como valioso, los valores, son aquello que se va a alcanzar por el desarrollo moral; de modo que la educación moral como formación de virtudes se puede ver también como introyección, asimilación e incorporación dinámica y activa de los valores en lo más íntimo del individuo, del educando. De ahí la importancia de las virtudes, no sólo para la educación moral o práctica, sino también para la educación teórica, según lo veremos más adelante. Pero, antes de exponer estas ideas, veamos algunos problemas que se nos presentan ya al comenzar, acerca de si es posible y útil adoptar un modelo pedagógico centrado en la formación de virtudes.

Algunas dificultades

A algunos les ha parecido poco relevante esta idea, y piensan que no conduce a mucho; pero se pueden salvar las dificultades que se presentan. Por ejemplo, en el campo de la moral, Adela Cortina se pregunta no sólo si puede enseñarse la virtud, sino si vale la pena enseñarla.⁴ Entiende que la enseñanza de destrezas no es suficiente para enseñar la moral. El comportamiento moral no se enseña, no se transmite. Según ella, la moral es un fin, mientras que las habili-

⁴ Cf. A. Cortina, "Moral dialógica y educación democrática", en la misma, *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid: Tecnos, 1993, pp. 210-212.

dades son medios, y el acumular habilidades no ayuda a perseguir fines adecuados. No se pueden enseñar las virtudes morales como si fueran destrezas o habilidades técnicas. Éste es un cuestionamiento que ya se hacía Kant, el cual mostraba el olvido de lo que significa una virtud según la tradición aristotélica, en la cual la virtud es un fin, intermedio o último según el caso, y no se reduce a una habilidad técnica, sino que es algo mucho más vivo y racional a la vez.⁵ Es decir, Kant olvida aquí, sobre todo, que para Aristóteles la virtud, que ciertamente es un medio, no puede estar desligada de los fines. Está precisamente en función de ellos. La finalidad objetiva es la perfección del hombre, y la subjetiva es la felicidad. Claro que, así dichos, estos conceptos pueden ser acusados de reducirse a conceptos formales, vacíos, o que son susceptibles de llenarse con cualquier cosa. Cada quien entiende de manera diferente la perfección y la felicidad. Pero aquí la perfección está entendida como la vida teórica, en su máxima expresión, y la vida práctica que se deriva de ella es el máximo de la moralidad, a saber, la búsqueda del bien común, cosa que se realiza en la virtud de la justicia. Allí se reúnen el medio y el fin, la virtud y su objeto; ya no hay distanciamiento con respecto al medio, sino verdadera aplicación. De modo que la virtud no puede existir ni enseñarse correctamente sin la advertencia de los fines, como no puede darse un medio sin que sea para un fin. Por otra parte, aquí se están entendiendo las virtudes a semejanza de las destrezas técnicas; pero no han de entenderse simplemente así, sino como algo vivo y dinámico, en continua referencia a los fines y los valores, inclusive con cierta relación a leyes y principios, sin los cuales, al menos de manera mínima, no pueden alcanzarse verdaderas virtudes. Y, por otra parte, el aprendizaje de las virtudes requiere el diálogo, la interacción, la intersubjetividad. No está, pues, en el fondo, reñida la enseñanza de la virtud con la ética dialógica que sostiene Adela Cortina.

⁵ "En términos absolutos, y considerando las cosas en sí mismas, Aristóteles sostiene que la contemplación (*theoría*) es superior a la acción y a las virtudes dianoéticas (que son fines últimos) a las virtudes éticas (que son fines intermedios) (*Eth. Nic. X*). Las virtudes éticas, a su vez, son superiores a las habilidades técnicas" (A. J. Capelletti, "Naturaleza y fines de la educación en Aristóteles", en *Revista Venezolana de Filosofía*, 31-32 [1995], p. 38.)

La virtud como disposición adquirida en el diálogo y el acompañamiento maestro-alumno

Entendida la virtud de esa manera, a la luz de ella resulta que la educación es una actividad y un proceso en el que se lleva a la persona a desarrollar sus posibilidades o potencialidades.⁶ Así, la educación tiene como objeto formar a la persona, no solamente informarla. Es el desarrollo de sus potencialidades. Esta idea de potencialidades de la persona nos remite a la idea de virtudes, esos hábitos que pueden cualificar a la persona en su misma estructura ontológica, que se van adquiriendo y desarrollando en el individuo precisamente porque se halla en estado de potencialidad. El hombre es un cúmulo de potencialidades que hay que desentrañar.

Con esta idea de potencias en el ser humano, surge la exigencia de la educación como *educación*⁷ de virtudes a partir de la persona. Educar es educir, sacar algo, y lo que se educa son las virtualidades de la persona misma. Ya no se trata exactamente de darle, de implantarle, imponerle, casi imponerle. Es necesario entender la educación como algo que se hace contando con la persona implicada, con el educando. El educador sólo actualiza, o ayuda a actualizar, esas virtualidades en el educando, en una especie de diálogo en el que suscita el crecimiento de dichas virtualidades.

La educación, entendida como diálogo, como interacción dialógica, ya no toma al alumno como algo pasivo, sino activo, como un interlocutor. Hay una interacción, algo en lo que ambos participan. El diálogo es algo vivo, no se trata de transmitir información de manera puramente receptiva.⁸ Se trata de tomar en cuenta al interlocutor para sacar algo en común. Claro está que a veces se requie-

⁶ Ésta es una idea que se encuentra tanto en Aristóteles como en Heidegger y en Zubiri, por sólo dar algunos ejemplos. Sobre este último, cf. G. Maquínnez Argote, "Centralidad de la categoría 'posibilidad' en la fundamentación zubiriana de la moral", en: *Ideas y valores* (Bogotá), dic, 1990, p. 35-46, también recogido en el mismo, *Realidad y posibilidad, fundamentos de ética y educación*, Bogotá: Ed. Magisterio, 1995, cap. 2: "Centralidad de los conceptos de realidad y posibilidad", p. 37-57.

⁷ Sabido es que el verbo castellano "educar" proviene del verbo latino "educere", que aquí queremos castellanizar, para dar mejor la idea que se aplica a la virtud. La virtud se educía, no se implantaba o se imponía.

⁸ Para el mismo Aristóteles, la educación es formación, no meramente información. Cf. A. J. Capelletti, art. cit., p. 67.

re sólo informar para poder tener diálogo, porque sin ese presupuesto informativo no se puede dialogar fructíferamente; pero en la mayoría de las ocasiones se tiene que esperar del educando una respuesta más activa. Por ejemplo, para aprender la aritmética elemental, el alumno necesita recibir una gran cantidad de información y asimilarla en la memoria, almacenarla, para poder dialogar. Pero también se puede pensar que la misma aritmética elemental puede enseñarse de manera dialógica, y dejando intervenir más activamente al alumno. Más aún, hay ocasiones en que el tema obligará a tratar las cosas dialógicamente, intersubjetivamente. Un caso muy claro es el de la filosofía, la cual no puede enseñarse de una manera puramente monológica y pasiva, sin la intervención del diálogo. Es concederle al otro capacidad de encontrar algo en el plano del pensamiento. Es concederle dignidad de persona en la mesa del diálogo.

La tradición de la virtud

Antes de ver con más detalle cómo se aplica la noción de virtud a la educación, veamos algunas pinceladas de su desarrollo histórico. La educación como formación de virtudes tiene una larga historia. Viene desde los griegos y llega a la actualidad. Solamente señalaremos algunos ejemplos importantes, que nos servirán de hilo conductor. Tales serán Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Luis Vives, Giambattista Vico, Charles Sanders Peirce, John Dewey y Jean Piaget. Después trataremos de hacer ver cómo se aplican estas doctrinas en la pedagogía actual.

Platón

Ya desde los griegos, la virtud ha tenido un carácter de mesura o moderación. Esto aparece ya claramente en Platón. Se ve la conexión que hace entre una pasión, como el amor o eros, y ciertas virtudes, como lo son la templanza, la justicia y la prudencia, las cuales corresponden a los valores de la sociedad helena. Parecería que pasión y virtudes son cosas opuestas, irreconciliables, o que no tienen nada que ver; y, sin embargo, nos damos cuenta de su

vinculación. Ya en Platón se ve la idea de que las virtudes no han de pecar por exceso ni por defecto. Buscan un término medio. La inspiración (manía) se opone a la templanza (*sophrosyne*). La inspiración tiene un lado peligroso, nocivo para la ciudad o polis. Pero también la sola templanza, sin alguna inspiración, no puede llegar a captar la verdad. Con la sola templanza, y sin inspiración, “ninguna polis y ninguna educación pueden garantizar la presencia constante de la filosofía en ella”.⁹ Y creo que es cierto, ya que lo que la templanza tiene precisamente que domeñar es el efluvio de la inspiración, para que ruede por cauces donde no se tire ni se disperse y se pierda.

A veces la justicia parece ser desplazada por el amor y la felicidad (*eudaimonía*); pero es que tiene que evitarse que el bien se conciba sólo como individual: “Sócrates insiste en que el bien individual necesariamente se debe subordinar al bien común. ...la polis perfecta sólo es deseable para quienes consideran que la misión más alta del hombre es compatible con el bien común”.¹⁰ Y es que la justicia es la virtud que hace rebasar el ámbito de los intereses meramente personales para acceder a los intereses de la comunidad. Es lo que inclina a buscar el bien común, que es más deseable y hermoso que el solo bien particular.

Esta dialéctica individuo-sociedad es la que marca la oposición entre la *República* y el *Fedro*. En una el centro es la *polis*, mientras que en otro lo es el individuo. Pues bien, “la tensión entre comunidad e individuo se oculta cuando pensamos en el hombre como ‘animal racional’ y concebimos a la razón como *to logistikon*. El peor exceso es considerar a la razón como capaz de dirigir el destino humano. Al percatarnos de ello debemos moderar la confianza en nuestra capacidad para ‘progresar’. También nuestras expectativas de justicia se ven obligadas a moderarse. La polis perfectamente justa nos parecería grisácea, carente de tragedia y de comedia. Aunque la justicia es de central importancia para la vida humana, no es lo más alto. La inspiración divina sí es lo más alto, pero no podemos vivir sólo de ella y por ella ‘porque somos ‘lo intermedio’, ni

⁹ A. Marino López, *Eros y hermenéutica platónica*, México: UNAM, ENEP-Acatlán, 1996, p. 132.

¹⁰ *Ibid.*, p. 133.

divinos ni bestiales. La oposición de ambos diálogos nos ha enseñado a moderar los extremos".¹¹ Precisamente en esa moderación de extremos reside la virtud moral (en la virtud intelectual, como después insistirá Aristóteles, no puede aplicarse la moderación propiamente dicha). La de la virtud moral es una moderación que no siempre se alcanza de manera plena. Pero en alguna medida es alcanzable, y es lo que nos permite vivir adecuadamente, sin pura inspiración ni pura sujeción, sin pura intuición ni pura razón, sino combinando ambas cosas. La austeridad vive en la *República*, lo dionisiaco en el *Fedro*.

En cambio, el *Simposio* se pone a medio camino de los dos, como buscando con más empeño la moderación ética. Los participantes beben, pero hay un balance entre medida y placer. En cuanto a esto, hay algo muy importante, a saber, que la doctrina del Simposio "es la de la naturaleza humana como lo intermedio entre bestia y dios y la de Eros como unificador de extremos".¹² Hay aquí toda una base antropológico-filosófica, que lleva al hombre a la búsqueda del equilibrio moral. La presencia de Eros como unificador de extremos es por demás relevante. Indica que no se da un equilibrio matemático, de cosas equidistantes, sino que a veces se está más inclinado a un lado, a veces al otro, según lo requiera el caso. "La educación erótica de Sócrates revela a la vez la insuficiencia del hombre y el estado intermedio del filósofo entre la sabiduría y la ignorancia. Asimismo, en él se muestra la relación entre medida y desmesura y la unidad de ambas en Sócrates".¹³ Otra vez contemplamos la virtud como encarnación vital de valores.

Se aplica esto a la educación, sobre todo la del joven Fedro. Hay cosas que ni la *polis* o el eros podrán cambiar. Menos las podrá cambiar Sócrates. Según lo que dice éste en el diálogo platónico, al nacer, cada quien ha elegido un tipo de vida, y además un genio o *daimon* lo acompaña para ello. Por eso la felicidad o *eudaimonía* y el *eros* serán diferentes en cada uno. Precisamente aquí se está tratando de tomar en serio las diferencias entre las personas; pero tam-

¹¹ *Ibid.*, p. 134.

¹² *Ibid.*, p. 135.

¹³ *Ibidem*.

bién se quiere tomar en serio la necesidad de unificar, sin llegar a homogeneizar. La educación no puede ser completamente particularizada, ni tampoco puede ser completamente universal y homogénea. Por eso se busca la moderación, la proporción, el equilibrio entre los dos factores.

Algo que es muy cierto es que los diferentes ideales pedagógicos suponen ontologías diferentes, y además repercuten en la política. Se oscila entre la formación erótica y la disciplina logística. Por una parte está la manía, por otra la razón modélica. Pero es precisamente el eros el que hace que no se puedan lograr modelos perfectos de las sociedades. Por eso tiene que llegarse a un equilibrio, si no se quiere que la filosofía se haga imposible. Y Platón acepta que es posible. Mas para hacerlo tuvo que curar a Glaucón de su ambición de gobernar, mostrándole la naturaleza de la ciudad y de la política. Eso entrega cierta paz. Y es lo único que nos hace iniciar el camino de la virtud.

Aristóteles

En Aristóteles es todavía más clara esa idea de la virtud como mesura o moderación, es el término medio de las acciones. Pero no un término medio que signifique retener la acción, sino hacerla según lo que convenga, con la fuerza que le toca. La virtud tiene una parte de conocimiento y otra que no es conocimiento.¹⁴

Aristóteles recoge de Platón varios elementos para su propia teoría de la virtud. Una de ellas es la idea de mesura y la idea de unidad o armonía de las virtudes (de modo que no se puede tener una sin tener en alguna medida las otras). Las virtudes, tal como las expone en la *Ética a Nicómaco*, son excelencias (*aretai*) que ayudan al hombre a buscar su bien y su fin: la felicidad; son cualidades que incluso lo constituyen, ya que el mayor bien y la mayor felicidad es la contemplación por la sabiduría, la cual viene a ser, otra vez, la vida según

¹⁴ Hoy diríamos que tiene una parte consciente y otra inconsciente: "La tesis de que la creación de hábitos es una obra que los educadores deben emprender antes que el desarrollo del raciocinio tiene, sin duda, resonancias en la psicología educativa de nuestro tiempo. Es uno de los puntos de vista particulares que realzan la [actualidad de la] pedagogía de Aristóteles" (A. J. Capelletti, *art. cit.*, p. 43).

la virtud más alta; la cual coordina todo el organismo de las virtudes, que se van estructurando armónicamente. Por otro lado, las virtudes se aprenden, se cultivan. Hay una pedagogía de ellas. Se consiguen tanto por la práctica como por algunas directrices, reglas o leyes. Es una educación por el ejemplo, pero también por ciertos lineamientos indispensables. Se combinan aquí la información y la formación. Se adiestra al hombre para poner en práctica unas habilidades, pero se le dan indicaciones para que pueda adquirirlas más seguramente. Se aprende a juzgar según la recta razón, que es la que da el justo medio, entre el más y el menos, en la proporción; un juicio prudencial, analógico. Por eso la prudencia o *frónesis* es la virtud fundamental para adquirir las demás virtudes. Enseña el término medio y enseña a disponer los medios para llegar a los fines.

Pero hay virtudes diferentes. La división principal es en dos clases: virtudes teóricas y virtudes prácticas, o del carácter, o morales. Precisamente el criterio para distinguirlas es el modo en que se aprenden. Las virtudes intelectuales, por la enseñanza; las prácticas, por la dirección del comportamiento. Las teóricas no tienen que ver con el término medio, como las prácticas, sino más bien con la recta razón dirigida a la verdad. Por ello no dependen completamente de la prudencia. Sólo en cuanto las ayuda en su funcionamiento óptimo. Son justamente las virtudes teóricas las que aquí más nos interesan; entre ellas las ciencias, pues son aquellas a suscitar a cuáles está más abocada la educación escolar. Pero no pueden darse sin ir acompañadas, en alguna medida, por las virtudes prácticas, sobre todo sin esa que es intermedia o mixta, la prudencia, que las encauza. Ella es una especie de virtud híbrida, entre las teóricas y las prácticas, en parte lo uno y en parte lo otro, modelo de analogía. Esto es lo que nos enseña Aristóteles en el libro II de su *Ética Nicomaquea*, donde habla de la virtud en general.

En el libro VI, el Estagirita habla de las virtudes intelectuales en especial. Allí sostiene que éstas son cinco: arte, prudencia, intuición, ciencia y sabiduría. En ellas se encuentra, afirmando o negando, la verdad. El arte es "el hábito productivo acompañado de razón ver-

¹⁵ Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, VI, 4, 1140a21; trad. A. Gómez Robledo, México: UNAM, 1983 (2a. ed.), p. 137.

dadera”.¹⁵ La prudencia es el “hábito práctico verdadero, acompañado de razón, con relación a los bienes humanos”.¹⁶ La intuición es “el hábito de los principios”.¹⁷ La ciencia es el hábito de las demostraciones.¹⁸ Y la sabiduría es “a la par intuición y ciencia, como si fuese la ciencia de las cosas más altas”.¹⁹ Lo que más propiamente se da en la docencia es el conocimiento científico, la formación de la virtud de la ciencia, de las distintas ciencias; esto se da por la transmisión, por parte del maestro, de los principios de las mismas y por la habilitación para deducir conclusiones a partir de esos principios específicos o propios. Dice Aristóteles: “[Toda] la ciencia es capaz, a lo que se cree, de ser enseñada, y todo lo que es objeto de ciencia puede ser aprendido. Toda enseñanza, por su lado, parte de conocimientos previos..., enseñando unas veces por inducción, otras por silogismo.”²⁰

Esos preconocimientos que se presuponen son, en el caso de la inducción, empíricos, y en el caso de la deducción o silogismo, teóricos; pues la primera va de lo particular a lo universal, y, en el caso de la deducción, a la inversa. Así pues, el maestro, para enseñar una ciencia al alumno, forma en él el hábito o virtud de extraer conclusiones pertenecientes a esa ciencia. Por así decir, comienza conduciéndolo a la comprensión de los principios fundamentales de esa disciplina, y le va enseñando a deducir, a partir de ellos, conclusiones dentro de esa ciencia, a obtener las correspondientes demostraciones, a seguir con hábito seguro las reglas pertinentes. No solamente le informa, sino que forma en él un hábito-cualidad (el cual es la virtud) de operar de acuerdo con lo que en ese saber se hace, siguiendo las reglas que le son propias. A veces le ayudará a hacer inducciones para llegar a los principios de esa ciencia, de modo que se ejercite la virtud de la intuición de principios, pero sobre todo le dará los principios por el aprendizaje, y le enseñará a usar esos principios deductivamente como premisas del silogismo demostrativo por el cual probará tesis de esa ciencia.

¹⁶ *Ibid.*, VI, 5, 1140b2-23; trad. cit., p. 139.

¹⁷ *Ibid.*, VI, 6, 1141a8; trad. cit., p. 139.

¹⁸ *Cf. ibid.*, VI, 3, 1139b31; trad. cit., p. 136.

¹⁹ *Ibid.*, VI, 7, 1141a19-20; trad. cit., p. 140.

²⁰ *Ibid.*, VI, 3, 1139b25-28; trad. cit., p. 136.

Y esa enseñanza de las virtudes intelectuales tiene para Aristóteles un sentido dialógico, dialogal. Se ve en el ejemplo de axiomática que enseña en los *Analíticos segundos*. La axiomática, que es la que menos parecería ser dialogal, lleva en sus mismos términos esa carga de diálogo. Lo muestra la terminología que emplea. Los axiomas son las proposiciones que tanto el maestro como el alumno entienden y aceptan. Los postulados son las proposiciones que de momento el alumno no entiende o no acepta, pero el maestro le pide que acepte, para que después vea, conforme avance la demostración, su verdad y se adhiera a ellos plenamente, ya demostrados. Los teoremas son las proposiciones que ni el maestro ni el alumno tienen comprobadas ni aceptadas, pero que se aceptarán mediante el razonamiento probatorio que llegará a hacerlas aceptables.²¹ Inclusive, para Aristóteles, la prudencia se puede aprender, cuando el discípulo llega a comprender lo que hace su prudente maestro, pues “de hecho la comprensión (según la cual llamamos a algunos penetrantes o de perfecta comprensión) ha derivado su nombre de la acepción que tiene en el aprendizaje científico, ya que a menudo al aprender lo llamamos comprender”.²² Esto nos da una visión clara de la vinculación que da Aristóteles a la idea de virtud intelectual con la docencia.

Tomás de Aquino

Siguiendo al Estagirita, tenemos en Santo Tomás una aplicación del tema de las virtudes al de la educación (enseñanza y aprendizaje) de manera expresa. Tal aplicación se ve en una cuestión de su obra *Sobre la verdad*, en la cual aborda explícitamente el tema de la docencia. Es una cuestión sobre el maestro, que puede verse como un tratadito u opúsculo de su filosofía de la educación. El texto del Aquinate sobre el maestro (escrito hacia 1257-1258) corresponde a la cuestión 11 de sus *Cuestiones disputadas de la verdad*, que hace pareja con otro texto consistente en dos pasajes de la *Suma*

²¹ Cf. M. Beuchot, “La teoría de la argumentación en Aristóteles”, en C. Pereda e I. Cabrera Villoro (eds.), *Argumentación y filosofía*, México: UAM, 1986, p. 31-41.

²² Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, VI, 10, 1143a16-18; trad. cit., p. 146.

Teológica, 1a. parte, cuestión 117, a saber, los artículos 1 y 2. Por tanto, su ubicación general es la teoría de la verdad de Tomás, y, de modo más concreto, su teoría del magisterio. Esta última se centra en la educación de la virtud, y comprende tres puntos.²³

El primero es la finalidad del magisterio, a saber, la perfección del hombre, que consiste en la vida virtuosa, a la cual se le quiere conducir mediante la enseñanza. Por eso el maestro no sólo debe tener la ciencia y el método didáctico, sino una vida moral íntegra, por el carácter de modelo y ejemplar que tiene con relación al alumno. El segundo punto o elemento de la teoría tomista sobre el magisterio es el carácter no meramente pasivo del alumno con respecto a la docencia del maestro, sino el papel activo que asume frente a la doctrina y al profesor. En efecto, la enseñanza se dirige a un sujeto en potencia activa de aprender, y, como tal, capaz de responder a la estimulación del docente y dispuesto a desarrollar en sí mismo esa virtualidad que contiene, impulsado por la enseñanza del maestro. El tercer punto o aspecto de la doctrina tomista es la dedicación que el maestro debe poner al acto mismo de la enseñanza, de modo que no sólo seleccione el material que sea verdadero, sino el que es útil, excluyendo exposiciones o intervenciones que desvíen de lo provechoso.

Esto quiere decir que para Santo Tomás la enseñanza es la creación o co-creación de virtudes en el alumno, ya que la finalidad del magisterio es la perfección del hombre por medio de la virtud. Y en este sentido el que aprende no puede ser simplemente pasivo a las enseñanzas del maestro, sino que entre los dos van modelando esa virtud. Hay una actividad de docente y otra de discente, que son complementarias. Y la virtud es vista como algo que no puede transmitir sin más el maestro, ni el alumno adquirir de modo simple. Se efectúa en el diálogo y la convivencia, según el significado de la expresión latina "*conversatio*", que no era sólo el de conversar, sino el de compartir la vida. La efectuación de la virtud es algo complejo, pero basta con que el maestro dé al alumno algunos principios

²³ Cf. Sto. Tomás, "Del maestro", trad. de M. Beuchot, en Sto. Tomás de Aquino, *Ópusculos selectos*, México: SEP, 1986. Cf. además, M. Beuchot, *Introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino*, México: UNAM, 1992, pp. 163-182.

y reglas, para que éste pueda continuar, en parte por sí mismo, y en parte por la ejemplaridad del maestro, ese camino de aprendizaje.

En el pequeño tratado acerca del maestro que nos ofrece Santo Tomás, se cuestionan y atacan cuatro tesis que estaban muy difundidas en su momento, y que ocasionaban serios problemas. Dos eran relativas a la teoría del conocimiento, otra versaba sobre la antropología filosófica, y otra era algo que podríamos calificar de socio-cultural. La primera era una tesis platónica o neoplatónica, que San Agustín había retomado, y era la de que sólo Dios podía enseñar al hombre, y no otro hombre. Ésta era la teoría de la iluminación y residía en el innatismo de los conocimientos, los cuales se suscitaban por reminiscencia, y no por aprendizaje. La segunda tesis era la de que alguien puede ser maestro de sí mismo, ya que el intelecto agente le daría esa iluminación. Ésta era una teoría tomada de los filósofos musulmanes, como Avicena y, sobre todo, Averroes, por toda una corriente de pensadores escolásticos que eran llamados los "averroístas latinos", y consistía en postular un intelecto agente universal separado de los individuos humanos, que actualizaba en ellos las ideas mismas por las que conocían. La tercera era la cuestión de si un ángel podía enseñar a un hombre sin seguir el modo humano. La cuarta se centraba en el rechazo que los clérigos seculares oponían a los clérigos regulares (o de las órdenes religiosas) que comenzaban a asumir la función magisterial en las universidades.

Se adjudicaba a San Agustín la tesis platónica o neoplatónica de las ideas innatas, y suscitaba varias cuestiones. Pero, según Santo Tomás, San Agustín era malinterpretado. Era malinterpretado en su postulación de un innatismo de las ideas y en la postulación de su teoría de la iluminación del conocimiento. La primera, como lo hace ver Santo Tomás, no es exactamente como la doctrina platónica de las ideas innatas, en el sentido de que ya tuviéramos en nosotros todos los conocimientos ínsitos en estado perfecto y los hubiéramos olvidado, con lo cual el aprendizaje sería sólo recordarlos. Mas bien, Santo Tomás interpreta dicho innatismo como una preexistencia *potencial* de ciertos conocimientos elementales y en estado imperfecto y virtual, a manera de razones seminales aplicando esta terminología que San Agustín toma de los estoicos. Igualmente, la teoría de la iluminación de nuestro intelecto por

parte de Dios enseñada por San Agustín no debe entenderse en el sentido de que los sentidos y el intelecto no tengan una función abstractiva en el plano de la invención y que se excluya el magisterio humano en el plano del aprendizaje, sino que debe entenderse como el acompañamiento del Creador en todos los actos de la criatura, sin que se anule el esfuerzo propio, y sin que se conceda la pretensión del completo autodidacto. Así, aunque en el fondo es Dios quien enseña como maestro supremo, el hombre también ejerce con toda legitimidad el magisterio y enseña a los demás hombres; y no puede pretenderse que el hombre sea completamente autodidacto, ya que siempre habrá de integrarse a una tradición cultural dada.

Al disminuir el peligro de innatismo que pudiera darse en la doctrina agustiniana del conocimiento, Santo Tomás está de hecho resaltando el carácter activo del hombre en el mismo. Tiene que acudir a la experiencia, y efectuar la abstracción cognoscitiva; y en ello el maestro puede ayudar y guiar al alumno, ya que con su conocimiento de la gnoseología puede facilitarle o corregirle los procesos. Es nuevamente la formación de hábitos cognoscitivos o virtudes epistémicas en el estudiante, tratando de acompañarle en ese camino, pero dejándolo que él mismo tenga también una participación activa y personal.

El problema que Santo Tomás recoge de los seguidores de Averroes constituye una de las principales polémicas que sostuvo. Se trata de la teoría del intelecto agente universal y separado. Consiste en lo siguiente. Aristóteles hablaba del intelecto humano formado por dos intelectos parciales: por una parte, el intelecto agente o activo, que elabora a partir de la imagen de la fantasía la representación que el intelecto posible o paciente recibe y sigue elaborando hasta convertirla en concepto. De modo que el intelecto agente actualiza al intelecto posible con su contacto, y este último sigue laborando sobre su resultado. Sin embargo, Aristóteles dejó poco claro el estatuto ontológico de estos intelectos. Algunos interpretaron sus palabras como significando que se trataba de un intelecto agente y un intelecto posible individuales, esto es, integrados y fusionados en cada persona cognoscente. Pero otros interpretaron que estaba aludiendo sólo al intelecto

posible como individual, esto es, radicado en cada una de las personas cognoscentes, mientras que el intelecto agente sería una entidad separada de los individuos pensantes, que actuaría sobre ellos desde arriba, infundiéndoles el conocimiento o actualizándolos en el conocer. Esta última fue la interpretación de Averroes y los averroístas latinos.

Santo Tomás rechaza esta interpretación, y propone la búsqueda del genuino sentido que Aristóteles daba al intelecto agente, sentido que se encontraba al considerarlo como individual e integrado al intelecto posible en cada persona. A esto dedica el opúsculo intitulado *Sobre la unidad del intelecto*, dirigido a los averroístas de la Universidad de París, y que es una excelente monografía sobre el tema. Y es que el averroísmo destruía la posibilidad de la enseñanza humana, ya que en todo caso el auténtico maestro, o el único que hacía conocer algo al ser humano, sería el intelecto agente, el cual no sólo daría una iluminación, sino casi todo el conocer, pero desde fuera del cognoscente.

No abordaremos la problemática relativa a los textos del pseudo Dionisio, viene abordada al preguntarse si un ángel puede enseñar a un hombre. Tampoco la polémica de si los clérigos regulares podían enseñar además de los seculares. Pero lo que sí se ve claro es cuánto le preocupa a Santo Tomás la noción de enseñanza como educación de la virtud, de las virtualidades que tiene el mismo ser humano, no como contenidos innatos que ya estuvieran dados de antemano, sino como la adquisición de la virtud por parte del alumno y la guía y el fomento de la misma por parte del maestro. Se trata de virtudes intelectivas; y, aunque la dinámica de su ejercicio difiere respecto de las virtudes morales (por ejemplo, no requieren término medio, como éstas), la dinámica de su apropiación o adquisición es semejante, creando el hábito como una cualidad que se constituye en el hombre de manera orgánica y viva, no puramente exterior, conductista y accidental.

Luis Vives

El valenciano Luis Vives es uno de los principales pedagogos del humanismo renacentista. Recupera la doctrina de las virtudes, y la

resalta en la pedagogía, pero también reacciona contra muchos elementos decadentes que traía en su tiempo la escolástica. Ciertamente sus preferencias fueron más hacia el platónico San Agustín que hacia el aristotélico Santo Tomás. Pero no mantiene una actitud negativa respecto del Aquinate, sino que su rechazo de la escolástica fue precisamente de la que le tocó vivir y padecer. Esto es, la escolástica nominalista o terminista, y en su más fuerte decadencia. Por eso, una parte interesante de la biografía de Vives es la que nos habla de sus estudios en París (1509-1512). La Universidad de París era el culmen de esa escolástica decadente. Significativamente, como lo señala Dionisia Empaytaz,²⁴ Vives debió haber residido en el Colegio de Monteagudo, cuando en el Colegio de la Sorbona había varios profesores españoles: Gaspar Lax, Juan de Celaya, Fernando Enzinas y los hermanos Antonio y Luis Coronel, compatriotas que se apoyaban mucho. Lo notable es que se trata de profesores de lógica de corte nominalista, como aquellos contra los que el propio Vives dirigirá su opúsculo *Contra los falsos lógicos (Adversus pseudo-dialécticos)*. Algo muy interesante sería averiguar a quién tuvo Luis Vives como maestro, ya que pudo ser John Mayr (Ioannes Maior), el escocés que enseñaba en Monteagudo por esos años y que también fue maestro de Francisco de Vitoria, a la vez que un pensador muy interesante, pues casi nadie llegó a sostener un nominalismo tan fuerte como el suyo. Empaytaz afirma la posibilidad, siempre como conjetura y en tono dubitativo, de que estudiara con el flamenco Juan Dullaert de Gante; y también se decepcionó de esa enseñanza filosófica abigarrada y decadente, como lo refleja en la primera parte de su tratado pedagógico *De disciplinis* (lib. 3, cap. 7). Había una excesiva dedicación a la lógica o dialéctica, que era el fuerte de los nominalistas, pero en detrimento de las otras materias, sobre todo las morales, que eran las que Vives consideraba como más importantes. Y, dentro de ellas, el tratamiento de la virtud, que se relegaba. Así, Vives fue un campeón del sostenimiento de la enseñanza a base de virtudes.

Tal vez la explicación de esa inclinación de Viver por los estudios ético-sociales no sea exactamente la que a veces se da, a saber, el

²⁴ D. Empaytaz, *Juan Luis Vives*, Barcelona: Ediciones Singulares, 1989, pp. 13-19.

carácter de los valencianos, sino me parece una actitud generalizada de los filósofos humanistas en contra de los escolásticos de esa época, que habían descuidado los estudios éticos a favor de los de lógica (pero que no es la actitud de toda la Edad Media, como puede verse en un documentado estudio de Laureano Robles Carcedo sobre la enseñanza de la ética en España).²⁵

Hay, además, en Luis Vives, la aseveración de que debe promoverse la educación en la virtud tanto de los hombres como de las mujeres. Esta educación debe dárseles ya desde pequeños, como se ve en sus célebres *Diálogos* sobre la educación. Y también se ve en la apertura que hace a la mujer para que realice estudios de teología junto con el hombre, como compañeros. Incluso puede observarse que por ese tiempo surge la imagen del teólogo seglar y aun casado como una innovación decisiva. Antes el teólogo era célibe, pues era clérigo. Todavía Erasmo, al parecer, renunció por eso al matrimonio. Pero surge entonces una pléyade de teólogos casados, que tuvo incluso algún santo, como en el caso de Tomás Moro. Eso llegó a convencer a los mismos frailes y autores espirituales, como Osuna, Valdés y Fray Luis de León, de la compatibilidad de la teología con el matrimonio, pues subrayan la dignidad del matrimonio y cómo el casado puede ser muy espiritual. Y no sólo eso, sino que se escribe teología para las mujeres, tanto por escritores varones como por escritoras muy eruditas en el asunto, lo cual culmina en Santa Teresa. Así, Empaytaz resalta el aprecio de Vives por la mujer y por su formación intelectual, sin llegar a colocarlo, cosa que hace Estelrich, como el primer filósofo feminista, y en contra de Valbuena Prat, que lo señala entre los antifeministas.²⁶ Claro que Vives entiende la gran dignificación de la mujer en el camino de las virtudes, no del libertinaje. Sobre todo, abre la puerta a la mujer al mundo intelectual, a las letras y a la sabiduría, según se ve en su obra *Formación de la mujer cristiana (Institutio feminae christiana)*.

El mismo cultivo de las virtudes que hizo Vives en sí mismo le ayudó a ser fuerte al final de su vida, a pesar de que tuvo un pro-

²⁵ Cf. L. Robles Carcedo, "El estudio de la 'Ética' en España. (Del siglo XIII al XX)", en: *Repertorio de historia de las ciencias en España*, Salamanca.

²⁶ Cf. D. Empaytaz, *op. cit.*, p. 36-38.

fundo desencanto y pesimismo, llegando incluso a cierta angustia existencial. También lo llevó a la compasión por los demás seres humanos, la cual se manifestó muy viva en sus preocupaciones sociales y en su tolerancia religiosa en un tiempo que abundaba en guerras de religión (su misma familia tuvo, por su ascendencia judía, problemas con la Inquisición). Muchas de las cosas que se ven en la biografía de Vives tienen a la formación de la virtud como explicación de esas actitudes esforzadas y positivas, todo lo cual se reflejó en sus doctrinas pedagógicas, también muy orientadas hacia la promoción y consecución de la virtud en el educando. Es la proyección de su otra obra intitulada *Pedagogía pueril (De ratione studii puerilis)*.

Baltasar Gracián

En la época del barroco, en el siglo XVII, Baltasar Gracián se nos muestra como una mezcla de escolástica tomista-suareciana y conceptismo literario. Según Gracián, lo que el hombre tiene por naturaleza, esto es, sus facultades, potencialidades y disposiciones, ha de ser apoyado y fomentado por el arte, a saber, por la virtud. Es cierto que los barrocos estaban tocados de desengaño, y que por eso no tenían el optimismo de los humanistas renacentistas, sino una especie de pesimismo; pero no abandonaron la idea de que el arte perfeccionaba a la natura. El hombre no es malo por naturaleza, sino carente; por eso es perfectible. Y esa perfección se la puede dar el cultivo de su propio natural por el estudio y la vida ordenada. Es decir, tanto por las virtudes teóricas como por las prácticas. Es la razón la que lo ayuda a eso: "Componían al hombre todas las demás creaturas; tributándole perfecciones, pero de prestado... Si todo es prestado, ¿qué me quedará? Respondiéronle que la virtud: ésa es bien propio del hombre. Todo es nada sin ella y ella lo es todo."²⁷ Gracián recupera la noción escolástica de recta razón (*recta ratio*) a través de la noción de entereza. A ella están supeditadas todas las razones, hasta la "razón de Estado".

²⁷ B. Gracián, *El criticón*, II, 7.

Es decir, por su ordenación por la razón, la virtud no es compatible con nada inauténtico. La virtud es, para Gracián, autorrealización. El hombre virtuoso es más que el hombre heroico, es el hombre discreto. El virtuoso es, por excelencia, el discreto, pues es el prudente, el que sabe vivir en su mundo. Pero ser racional implica ser libre; es decir, poder optar contra la razón misma. Por eso inclusive el ser racional es una continua conquista. Hay que seguir la razón, y es preciso elegir la ardua virtud. Además, es necesario saber ordenar las virtudes como un todo armonioso.

Gracián retoma la noción aristotélica de virtud como justo medio: "Casi todos los mortales andan por extremos, y el saber consiste en topar con el medio."²⁸ Por eso la principal virtud es la medida: el modo, la moderación, que ayuda a encontrar ese punto intermedio. No es mediocridad, sino medida entendida como perfección: "tiene un sentido activo, de disolución de las tensiones polares en un plano superior".²⁹

De hecho, la medida es la prudencia o cordura, que da el saber vivir, pues se encarga de aplicar de manera sensata las normas o principios universales a la concreción de la vida humana.

A veces se ha interpretado la prudencia o discreción de Gracián como opuesta al aristotelismo y metida al maquiavelismo en pleno. Pero es un tópico, no una realidad. "Por lo mismo, antes de interpretar literalmente los aforismos [del *Oráculo manual*] conviene leer el trasfondo teórico de los mismos."³⁰ Así se encontrará que, más allá de ese aparente oportunismo y utilitarismo, se encuentra una ética aristotélico-tomista empotrada en el *ethos* barroco.

En efecto, según Ayala, el punto de partida de la moral graciana es aristotélico-tomista; pero, al desarrollarla, le da un sesgo eminentemente práctico. Así, cuando presenta su dialéctica, tan extraña a primera vista, entre la apariencia y la realidad, y entre los medios y los fines, parecería apartarse de esa línea tradicional. Pero no, porque supone otros conocimientos y virtudes en el hombre que aplicará eso. La prudencia graciana (y recuérdese que el *Oráculo manual* tiene como subtítulo *Arte de prudencia*) es recalcar que el

²⁸ B. Gracián. *El crítico*, II, 11.

²⁹ J. M. Ayala, *Gracián: vida, estilo y reflexión*. Madrid: Cincel, 1988, p. 146.

³⁰ *Ibid.*, p. 150.

hombre, además de su dimensión substancial, tiene, sobre todo, una dimensión relacional. Y debe aprovecharla. Como buen escolástico barroco, Gracián toma muy en cuenta el modo, esto es, los modos de ser, y entre los modos de ser del hombre el principal es la discreción. Todo ello conforme a la recta razón (por eso a su *Oráculo manual* lo llamó también *Memorial de la razón*). Utilizando la hermosa comparación del hombre con el microcosmos ó mundo en pequeño, dice: "La virtud es el sol del mundo menor y tiene por hemisferio la buena conciencia."³¹

De esta manera, vemos que Baltasar Gracián nos muestra la teoría de la virtud como algo muy propio del barroco, que estaba entretejido de escolástica y hermetismo. La virtud es la puesta en práctica de la medida, de la proporción, esto es, de la analogía.

Giambattista Vico

Ya en el paso del barroco a la modernidad, tenemos como ejemplo de pedagogía de la virtud a Vico. La noción de virtud tiene mucho que ver con la ética, pues la educación moral puede verse esencialmente como formación de virtudes (prácticas). Claro que también se veía la educación intelectual como formación de virtudes (teóricas). Pero ambas cosas, que fueron tan importantes para la Antigüedad y la Edad Media, se fueron perdiendo en la Modernidad; tanto el modelo de moral de virtudes que fue suplantado por la pura enseñanza de leyes y reglas como el modelo de enseñanza de los saberes como virtudes epistémicas. Por eso se duele Vico, al contemplar cómo en su tiempo se iba a la crítica (siguiendo a Descartes) y a la física (tras de Galileo). De hecho, Galileo había escrito sobre dos ciencias nuevas (*Diálogo de las dos nuevas ciencias*), una de las cuales era la físico-matemática, que iba a dar el dominio de la naturaleza. Y como reacción a ello parece haber escrito Vico su *Ciencia nueva*, no de la naturaleza, sino de la sociedad (historia, política y derecho). Y es que en la moral es donde más se atiende a la noción de virtud, y donde el modelo de aprendizaje de las virtudes es el que rige la educación moral; pero de allí se pasa a la enseñanza especulativa también como adquisición de virtudes.

³¹ B. Gracián. *Oráculo manual*, 300.

En un escrito "Sobre el método de los estudios de nuestro tiempo" (1708), Vico se queja de que los filósofos de la educación han relegado la tópica (lógica y retórica) y la ética en favor de la crítica y la física: "Pero el más grave inconveniente de nuestro método [el moderno] es que, mientras nos ocupamos muy asiduamente de las ciencias naturales, descuidamos la moral, especialmente aquella parte que se ocupa de la índole de nuestra alma y de sus tendencias a la vida civil y a la elocuencia, a la casuística de las virtudes, a las costumbres según edad, sexo, condición, fortuna, estirpe, estado y a aquella arte del decoro, más difícil que cualquier otra."³² Esta arte, la más difícil, es la que constituye la virtud de la prudencia o de la discreción. Por eso dice que no hay prudencia en los jóvenes, ni aptitud para la política ni para la retórica. Además, la prudencia es la que hace que las reglas y leyes no sean demasiado rígidas, ayuda a aplicarlas convenientemente. De hecho hay una diferencia entre la ciencia y la prudencia: "sobresalen en la ciencia aquellos que buscan una causa sola de la que poder extraer múltiples fenómenos de la naturaleza, mientras en la prudencia civil prevalecen aquellos que buscan cuantas más causas mejor, de un solo hecho, para conjeturar cuál es la verdadera".³³ La virtud de la prudencia hace que el individuo tenga más capacidad de resolver problemas complicados.

Precisamente en contra de lo que dice Descartes en su *Tratado de las pasiones*, Vico asevera que "las pasiones males de lo íntimo del hombre y que, como de una fuente única, provienen todas de la concupiscencia son conducidas a buen término sólo por dos cosas: por la filosofía que, moderándolas en los sabios, las convierte en virtudes, y por la elocuencia, que inflamándolas en el vulgo, les imprime la virtud".³⁴ En ambos casos la orientación es dada a las pasiones por la virtud, de modo que el educador, tomando elementos de la filosofía y la retórica, debe formar para la virtud.

³² J. B. Vico, "Sobre el método de los estudios de nuestro tiempo", en R. Busom (ed.), *Vico, Antología*, Barcelona: Península, 1989, p. 49.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibid.*, p. 52. Cf. G. Mora, "Vico y Piaget: paralelos y diferencias", en G. Tagliacozzo, M. Mooney y D. P. Verene (comps.), *Vico y el pensamiento contemporáneo*, México: FCE, 1987, p. 282-294.

Charles Sanders Peirce

Ya en la segunda mitad del siglo XIX, enfrentado al positivismo y llevando a cabo el pragmatismo, en Peirce tiene un lugar principal la noción de hábito, que es en la que se incardina la noción de virtud. Inclusive la máxima pragmatista que lo guía es la obtención de hábitos para realizar la praxis conducente a la satisfacción de las necesidades humanas. Una de ellas es la de conocer. Esa necesidad de conocer se satisface procurando para el individuo hábitos cognoscitivos, esto es, virtudes epistémicas. Son disposiciones para responder con la acción que es conveniente. En el caso del conocimiento, se van estructurando hábitos (*i. e.* virtudes) que dispongan al individuo para responder con la actividad cognoscitiva que haga falta. Puede decirse que desde la captación de los signos se establece un hábito de interpretar bien; también se forma el hábito de la abducción, o lanzamiento de hipótesis adecuadas, de la inducción, u obtención de leyes universales a partir de casos individuales, y de la deducción a partir de principios. Todo en la vida estimula la creación de hábitos que ayuden a hacer bien tales o cuales cosas, y en eso que él llama "hábitos" consisten las virtudes, ya que él no concibió los hábitos de manera puramente conductista, como algunos de sus seguidores (por ejemplo Charles Morris). Hay que orientar la educación a la formación de esos hábitos útiles y también cognoscitivos o teóricos.³⁵

John Dewey

Otro autor que vio la educación como formación de virtudes, hábitos o disposiciones fue Dewey, continuador del pragmatismo en la primera mitad del siglo XX. Esa formación de disposiciones es tan importante, que la misma filosofía la tiene por cometido; por lo cual llega a identificar filosofía y teoría general de la educación: "Si consentimos en entender la educación como el proceso por el que se crean ciertas disposiciones fundamentales de orden intelectual y

³⁵ Cf. J. K. Feibleman, *An Introduction to the Philosophy of Charles S. Peirce*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1969 (reimpr.), pp. 234-237.

emocional con respecto a la Naturaleza y a nuestros semejantes, se hace posible definir la filosofía como *la teoría general de la educación*... filosofar consiste en aplicarse deliberadamente a elaborar una preceptiva didáctica.³⁶ Por su pragmatismo, rechaza la distinción entre teoría y praxis; por su empirismo y su naturalismo, pide una educación basada en el conocimiento experiencial de la naturaleza.

Entre las disposiciones que, según Dewey, se deben cultivar, están la inteligencia reflexiva y la responsabilidad. "Y cuando se tiene además un concepto bien razonado y empíricamente comprobado de lo que es bueno en verdad, en contraposición a lo que sólo es bueno en apariencia, entonces existe la virtud cardinal de la *sabiduría*, tal como Dewey la entiende. Esta sabiduría deweyana viene a parecerse mucho al concepto kantiano de la prudencia y a la sabiduría práctica aristotélica."³⁷ Otras disposiciones son la imparcialidad, el valor (o fortaleza), la temperancia, la sociabilidad, la comprensión, la benevolencia, la fidelidad para con los demás y la actitud de la democracia. Igualmente, el sentido de la estética y cierta fe religiosa (entendida por Dewey en un sentido muy suyo). Todas esas disposiciones son virtudes que deben ser cultivadas en el individuo que es sujeto de la educación.

Jean Piaget

Vimos que la virtud, ya en el propio Aristóteles, era dividida en dos partes, esto es, como teniendo una parte de conocimiento y otra parte que no era de conocimiento. Esta captación desembocará en Jean Piaget por un camino azaroso, que pasa por Ludwig Wittgenstein y por Gilbert Ryle. En efecto, esta parte consciente y la inconsciente de la virtud se corresponden con lo que Wittgenstein diferenciaba como el mostrar y el decir; pues lo más importante de la vida y, por lo tanto, de la educación, no se podía decir, sólo se podía mostrar. Se mostraba a través del paradigma, que era en este caso el maestro, el educador. Era, pues, una noción paradig-

³⁶ J. Dewey, *Democracia y educación*, Buenos Aires: Losada, 1960 (4a. ed.).

³⁷ W. K. Frankena, *Tres filosofías de la educación en la historia. Aristóteles, Kant - Dewey*, México: UTIEA, 1968, pp. 259-260.

mática y no sintagmática de la educación; no consistía sintagmáticamente en informar, sino paradigmáticamente en formar, en dar profundidad. (Aunque como se verá más adelante, aquí trataré de reducir la separación entre el mostrar y el decir, por medio de las nociones de analogía e iconicidad.) Esa idea de la distinción entre mostrar/decir pasó a Ryle, quien separaba el saber qué (*knowing that*) y el saber cómo (*knowing how*). La virtud incluye aspectos de uno y otro saber, que es como la entiende el propio Ryle.³⁸ Y de manera parecida se encuentra en Piaget: hay una parte consciente y otra inconsciente en los hábitos. Pero él evita imponer a los hábitos cualquier carga conductista: aunque las virtudes son hábitos, no lo son en el sentido conductista de mera repetición cuantitativa de actos; hay un aspecto cualitativo, los hábitos son cualidades, cualifican para algo al hombre que los posee. Así, Piaget ha sido el que, sin usar el nombre de "virtud", más ha insistido en estos hábitos que capacitan al hombre para llevar a cabo adecuadamente tal o cual actividad.³⁹ Lo veremos con más detalle a continuación.

Recuperación actual de la noción de virtud

En la actualidad se ha querido recuperar la noción general aristotélica de virtud, tanto intelectual como moral. Ya sea de una manera implícita, ya de una manera explícita. De una manera explícita se encuentra en Gilbert Ryle. De manera implícita se encuentra en Piaget. Otra vez de manera explícita vuelve a encontrarse en Alasdair MacIntyre.

Según ya hemos anotado, Gilbert Ryle distingue entre el *saber cómo* y el *saber qué*.⁴⁰ Hay paralelismos entre ellos, pero también muchas diferencias. El saber cómo es una habilidad, su parte teórica está más bien atemática, implícita, oculta. El saber qué, en cambio, es teórico y explicativo. El saber cómo es preponderantemente

³⁸ Cf. G. Ryle, "¿Puede enseñarse la virtud?", en R. F. Dearden, P. H. Hirst, R. S. Peters (comps.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Madrid: Narcea, 1982, p. 402-414.

³⁹ Cf. más detalles sobre el estructuralismo de Piaget en M. Beuchot, *Lingüística estructural y filosofía*, México: Universidad La Salle, 1986, p. 77-91.

⁴⁰ Cf. G. Ryle, *The Concept of Mind*, New York: Barnes and Noble, 1967 (9th print), p. 27 ss.

práctico, se obtiene por el ejercicio. Pero es justamente este saber cómo el que interesa para la enseñanza y el aprendizaje. Dice Ryle: "En la vida ordinaria, ...al igual que en el negocio específico de la enseñanza, estamos mucho más preocupados con las competencias de la gente que con sus repertorios cognoscitivos, con las operaciones más que con las verdades que aprenden. De hecho, aun cuando estamos preocupados con sus excelencias y deficiencias intelectuales, estamos menos interesados en las provisiones de verdades que adquieren y retienen que en sus capacidades para encontrar verdades por ellos mismos y su habilidad para organizarlas y explotarlas, cuando las han descubierto."⁴¹ En realidad tratamos de que el alumno aprenda habilidades, virtudes; nos preocupamos por suscitar y estimular sus potencialidades.

La habilidad no depende completamente de las reglas, pero ellas pueden ayudarla y mejorarla; por lo que dar algunas reglas es parte de la enseñanza de la virtud.⁴² De hecho, Ryle se cuestiona si la virtud puede ser enseñada. Y, después de muchos análisis, llega a la respuesta siguiente: Tal vez sea difícil decir si la virtud puede enseñarse. No hay academias en las que se enseñe a ser prudentes, por ejemplo. Pero lo que sí es claro es que la virtud puede aprenderse, adquirirse. El alumno que es atento a un maestro y que es capaz de captar lo que hace, llega a ser virtuoso como él.⁴³ Esto parece colocar el asunto del lado del alumno. No se enseña la virtud como si fuera sólo alguna información. Se tiene que construir contando con el alumno, a partir de él mismo, aun cuando haya trato con el maestro. Él le da la guía y la ayuda, con su ejemplo y mediante algunas reglas; pero no sin la intervención del que aprende, que es el que pone la práctica, el ejercicio o la ejecución.

Jean Piaget hace un abordaje de la educación muy parecido al de las virtudes. Es la visión que tiene del aprendizaje en su epistemología genética, la cual, a su vez, está enmarcada por los principios de una psicología evolutiva. Su estructuralismo siempre fue muy especial, y sobrepasaba al estructuralismo usual en muchos aspectos.

⁴¹ *Ibid.*, p. 28.

⁴² *Cf. Ibid.*, p. 41.

⁴³ *Cf. G. Ryle, art. cit.*, p. 412-414.

tos. La postura de Piaget lo obliga a recuperar cierta noción de sujeto idea que ya estaba desplazada en el estructuralismo anterior, pero que él brillantemente reintroduce para sus nociones de génesis y función. Las operaciones, sobre todo de autorregulación y construcción de estructuras, lo exigen. El sujeto es centro de génesis y de funcionamiento, es decir, de las operaciones mismas. Es un constructivismo de la estructura. Ésta se entiende como totalidad o sistema, a saber, como sistema de transformaciones, pero también como sistema de autorregulaciones. Así la totalidad es dinámica, pero también evita su propia destrucción, tiene relaciones entre sus elementos conforme a leyes y reglas.

La totalidad es una relación de elementos; además de formación tiene performance. Es una formación según operación, hay una génesis de la estructura. Es una estructura dinámica que se conforma según un proceso de transformaciones. En efecto, las transformaciones son lo principal de la estructura. Son transformaciones con arreglo a leyes. Por eso la estructura no se pierde; se conserva con cierto cierre. Piaget ve la estructura como algo cambiante, que se enriquece sin diluirse. Sobre todo, hay dos actividades u operaciones que influyen mucho en la adquisición humana de estructuras (nosotros diríamos: *virtudes*), tales actividades son la imitación y el juego.

Y, en verdad, ambas actividades se complementan y se dinamizan. La imitación asegura la continuidad, la repetición, la resistencia; el juego asegura la mutación, el cambio, la creatividad. Repetición y creatividad, o tradición e innovación, se conjuntan en la configuración de esas estructuras humanas que son los hábitos-virtudes. Forman parte de ese proceso de adaptación y equilibrio que es la vida humana. La acomodación y la asimilación representan la acción del medio sobre el organismo y la reacción de éste a aquél. Cuando predomina la primera, se trata de la imitación; cuando predomina la segunda, se trata del juego. Primero predomina la imitación; después, cuando el individuo va avanzando, predomina el juego, que es un despliegue creativo de las potencialidades humanas sobre el medio.

Por su parte, Alasdair MacIntyre encuentra que todas las actividades del hombre se dan contextualizadas en lo que él llama "prácticas", las cuales son modos de vida que constituyen la trama de diversas narraciones culturales. En cada una de esas culturas o *tradiciones* hay diversos

conceptos de lo que son bienes substantivos para el hombre. La justificación de los mismos está en las prácticas, internas a las tradiciones. Según lo que una tradición considere que son los bienes substantivos del hombre, serán las virtudes que se propongan. Esos bienes substantivos son los valores primarios en esa comunidad determinada, y las virtudes son las cualidades que nos capacitan para realizarlos en nosotros.

Por eso MacIntyre define así la virtud: "Una virtud es una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes."⁴⁴ Aquí se ve a MacIntyre en la línea de Aristóteles, pero tratando de superar la falta de visión de lo histórico de la que éste adoleció. Por ello, MacIntyre inserta las virtudes en tradiciones históricas a las que se supeditan de manera no sólo moral, sino también política. Pero en todos los casos son lo que se aprende, lo que se adquiere, son la base de la educación.

Analogía e iconicidad en la educación

Hay un elemento de singular importancia para la educación como formación de virtudes, y que ha sido trabajado por la filosofía del lenguaje. Es el concepto de analogía o analogicidad, muy conectado con el de signo icónico o iconicidad. La virtud, como nos lo ha hecho ver sobre todo Wittgenstein, necesita que el que enseña la virtud sea un paradigma para el que la aprende. Pero en Wittgenstein da la impresión que la noción de paradigma está más del lado del mostrar que del decir. Es algo en cierta manera inefable, sólo se muestra con la conducta, no con las palabras, con el discurso. Esa noción de paradigma tiene mucho que ver con la iconicidad. Un paradigma es un icono, es una muestra o fragmento que nos hace conocer el todo, reconstruir por nuestra cuenta, a partir de unos pocos elementos, el asunto total del que se trata. Nos hace tener hipótesis adecuadas para reconstruir nosotros mismos lo que se nos quiere dar a conocer. Así, el maestro es un icono para el alumno, es decir, un paradigma de lo que tiene que hacer.

⁴⁴ A. MacIntyre, *op. cit.*, p. 237.

Pero, a diferencia de Wittgenstein, me parece que es posible juntar el decir y el mostrar, que él separa tan tajantemente. Podemos hacerlo por la mediación de la idea de la analogía, que es también iconicidad. Si el icono es el signo que a partir de un aspecto fragmentario nos conduce al conocimiento del todo al que alude, la analogía nos hace darnos cuenta de que ese conocimiento es aproximativo, pero suficiente. Ya que la analogía es iconicidad, y ya que ésta es paradigma, el paradigma es análogo, el recurso al paradigma, que es el maestro, es algo analógico. El maestro tiene, para con el alumno, y respecto de la virtud que quiere transmitirle, un papel de paradigma, esto es, de icono o de ejemplar analógico, una especie de analogado principal. Pero, si esto es así, aprovechando la iconicidad que hay en el lenguaje, el maestro puede decir cosas sobre la virtud al alumno, y no solamente mostrárselas de manera "muda" en el sentido de Wittgenstein. Puede decirlas, sólo que de manera analógica, aproximativa, casi hipotética, icónica. Puede, entonces, darle algunos lineamientos, directrices y hasta reglas que acompañarán a su labor paradigmática, esto es, de ejemplar o analogado principal, para él, de esa virtud epistémica (o moral) que se le quiere transmitir, o educir de él.

Sobre todo, la analogicidad e iconicidad que caracterizan a la virtud nos hacen ver que la discursividad o el decir, en el caso del maestro, se da sólo como iniciación o introducción y en los primeros pasos del alumno. Después él mismo tendrá que ser capaz de asimilar e integrar la virtud por su cuenta, sobre todo atendiendo a la mostración paradigmática que le hace el maestro. Ya tiene los rudimentos, y entonces aprende por cierta connaturalidad que va adquiriendo respecto de las conductas del maestro, en el cual discierne lo que puede ayudarle en su proceso. Hay una parte, pues, de información; pero es más importante la parte de formación. Esto se parece a lo que dice Thomas Kuhn para la filosofía de la ciencia, cuando estructura la historia de la ciencia no a base de teorías, sino a base de paradigmas, los cuales determinan modos de hacer ciencia. Es científico lo que se atiene a un paradigma científico y lo reproduce en su manera de hacer ciencia. Por ejemplo, Ptolomeo, Newton y Einstein son paradigmas de hacer ciencia que siguen sus discípulos, su escuela, y reproducen y aun hacen progresar, en un aprendizaje vivo y fecundo.

Las virtudes y la nueva psicología

De hecho, hay una idea de que la formación de las virtudes para enfrentarse a los vicios que se les oponían era el equivalente de muchas cosas que ahora trata de hacer la psicología actual, concretamente el psicoanálisis. Patricio Marcos hace ver que la terapia del alma era algo ya viejo, que venía desde la antigüedad.⁴⁵ Las mismas nociones de *therapeia* y *katharsis* tienen una gran prosapia. Se han visto en los griegos, aunque no son privativas del mundo occidental. Se dan también en el oriental, singularmente, con otros matices, en el mundo bíblico, pasando al acervo del mundo judeocristiano. Sin embargo, como una herencia griega, han recorrido la historia de nuestra cultura. Algo de eso se ve en el cultivo de las virtudes en la escuela peripatética.

Más de cerca, puede apreciarse en el tratamiento aristotélico de los vicios, a los cuales opone diversas virtudes que llevan al hombre al equilibrio, y así se logra la paz del individuo en su psique y en su organismo. Según el profesor Marcos, esto es colocado justamente en la *Ética*, la cual tenía un contacto muy estrecho con la psicología. Él mismo lo explica de la manera siguiente: "¿Existe psicoanálisis en los tiempos antiguos, o algo que se le parezca? Ha llegado el momento de responder a esta pregunta formulada en el prólogo: 'ética' es el nombre antiguo del psicoanálisis moderno. ¿Significa esto que la ética es más o menos lo que el psicoanálisis? Sí, a condición de añadir más que menos, porque la ética de los antiguos contiene un saber científico no sólo semejante sino superior al redescubierto por el psicoanálisis a fines del siglo pasado y principios del presente."⁴⁶

Con ello, Patricio Marcos nos hace entender que la ética aristotélica no se construía en el vacío, como se la ha acusado; tenía muy en cuenta el sustrato psicológico, tan concreto, de las pasiones e impulsos que anidan en el hombre, y que pueden ayudar u obstaculizar el logro de las virtudes. Esa ética de virtudes resulta ser más concreta y humana, más viva y más existencial, por así decir, que las

⁴⁵ Cf. Patricio Marcos, *Psicoanálisis antiguo y moderno*, México: Siglo XXI, 1993.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 50.

éticas de leyes o imperativos que surgieron en la modernidad. La ética del Estagirita tiene un ingrediente psicológico que hace a Marcos percibirla como una teoría que fundamenta y ejerce una suerte de psicoanálisis. Este tratamiento que el profesor Marcos hace de la presencia de teorías psicoanalíticas en Aristóteles es muy indicadora del sesgo que tenía la doctrina de las virtudes de éste. Las virtudes son algo que se busca recuperar para la psicología actual.

Pedagogía y filosofía

Una de las cosas que la psicología y la pedagogía actuales necesitan de la filosofía, para esa recuperación de las virtudes, es el estudio de la génesis y el desarrollo de la virtud misma. En el caso de la virtud intelectual, sobre todo del dinamismo del conocer, el cual es estudiado por la teoría del conocimiento, o crítica, o gnoseología o epistemología. Suelen considerarse los trabajos sobre el conocimiento, esto es, los que se ubican en la gnoseología, como carentes de aplicación práctica y concreta, encerrados en su torre de marfil de lo abstracto. Pero el estudio de la teoría del conocimiento viene a mostrarnos que eso no es verdad, y que se puede hacer una cala muy profunda y abstracta en la naturaleza del conocer, para después buscarle adecuadas aplicaciones en lo concreto, como es el ámbito de la educación.

Y es que, para efectuar bien el proceso de enseñanza, que es de educación y puesta en acto del conocimiento, es muy conveniente conocer bien el proceso del conocer, que es lo que se va a provocar y orientar en el alumno. Conocer el conocer para enseñar a realizarlo bien. Esto es algo que puede dar el filósofo al educador, de manera que aporte algo sumamente útil desde la crítica del conocimiento.

¿Cuándo se tiene una virtud? ¿Cuándo se comienza a tenerla? Ciertamente no por el primer acto que de ella se haga, por ejemplo, una primera acción prudente no es todavía la virtud de la prudencia. Es un conjunto de acciones, un proceso. No se pueden cuantificar, para decir a partir de cuántas ya hay una virtud. Por eso mucho en la adquisición de la virtud queda a la sensibilidad del aprendiz y del maestro. Hay un aumento interno del hábito virtuoso, y depende de la práctica externa que se desarrolle. Hay un incremento

extensivo e intensivo, esto es, en extensión y en la intensidad (o intensidad) o comprensión, como se dice en la lógica. El repetir cuantitativamente las acciones propias de alguna virtud hace que se vaya dando cualitativamente la caracterización de ella en nosotros. La teoría del conocimiento nos alecciona respecto de ello. Como dice Aristóteles al final de los *Segundos analíticos*, la inducción no depende tanto del número de casos que se examinen, cuanto de la capacidad de percepción o intuición del observador. Algunos, con pocos casos, captan la naturaleza del fenómeno o de la cosa; otros, con muchísimos casos, no captan nada. El número de casos es lo material, cuantitativo y extensivo; la capacidad de comprender la virtud es el aspecto formal, cualitativo e intensivo, el más valioso. Es como una capacidad que se va adquiriendo de connaturalizarse intuitivamente con el contenido de la virtud de que se trate.

Así, una vez analizado y comprendido el proceso del conocimiento, hay que utilizar esa comprensión para llevar a los demás a la comprensión, ayudarlos a comprender mejor, y es lo que atañe a la pedagogía. La pedagogía requiere no sólo una filosofía realista, sino además una filosofía viva, esto es, deseosa de poner los análisis sutiles y abstractos, como los que se hacen en la teoría del conocimiento, al servicio de tareas concretas y prácticas, como lo es la de la enseñanza-aprendizaje. El estudio de la formación de las virtudes, tanto en el conocimiento como en la praxis, se muestra así útil y fructífero, para poder guiar y promover al alumno en su misma formación de la virtud, pues tendrá la ventaja de conocer los principales pasos del proceso, y con ellos iniciar y estimular la marcha en su adquisición y formación.

Educación y valores. La axiología en la pedagogía

Según ya he dicho, el paradigma o modelo de la educación como formación de virtudes ha acompañado principalmente a la educación moral, que es la integración de los valores que postula una sociedad. Toda la educación moral consiste en hacer que el individuo haga vida esos valores, desglosándolos en aspectos a los que suele corresponder alguna virtud que los encarna y realiza. La virtud es un hábito que cualifica al individuo, que lo hace ser moral,

o sabio, que le da la cualidad de tener en sí mismo los valores que rigen la vida de una comunidad. Se le educa moralmente para que refleje esos valores en su conducta. Pero lo importante de una virtud es que hace introyectar algún valor de modo vivo, de modo dinámico y orgánico. No es simplemente la adquisición de un valor de modo extrínseco y obligado, sino por convicción y hecho vida. Por eso la virtud, aunque es un hábito, no es un hábito en el sentido meramente conductista, de repetición automática de actos, sino que en ella la repetición de actos es solamente la parte material y secundaria, en tanto que la cualificación del hombre, con el concurso de la razón y la voluntad, es la parte formal y primaria, la cual va deparando en el hombre una disposición tal, que llega a hacerse la virtud algo fácil y hasta gozoso de realizar. Es una educación para el bien y para la felicidad.

Si la virtud tiene una parte consciente y otra inconsciente, en esta última se va guardando con toda su fuerza la capacidad de actuar aquello para lo que cualifica la virtud misma; pero la parte consciente ayuda a que haya libertad y creatividad en el desarrollo de la virtud, de modo que el individuo vaya aplicándola siempre de modos nuevos, dentro de la línea que le impide perder su identidad. Y, si se trata de valores, el educando no los integrará a su persona de modo pasivo e inerte, sino enriqueciendo su práctica con las potencialidades que brotan de su mismo interior.

Los valores son bienes posibles, de diferentes órdenes; bienes que la persona puede hacer reales y concretos, hacer que pasen del nivel abstracto al nivel concreto de la actuación. Los valores son lo que mueve el actuar, sobre todo el moral, ya que lo que es valioso para la persona o la sociedad es lo que determina de alguna manera que se procure alcanzarlo con el proceso de la conducta. Cada sociedad e incluso cada persona tiene su tabla de valores, que guía su comportamiento. Al ser bienes, se constituyen también en fines, y mueven de manera teleológica el actuar humano. Hay diferentes tipos de valores: corpóreos, culturales, morales, religiosos... Se pueden tener diversas organizaciones y jerarquías de los mismos por parte de las personas y las sociedades. Pero cuando, como ocurre en nuestra sociedad y en nuestro tiempo, se han subvertido peligrosamente los valores de modo que los medios de comunicación endiosan los valo-

res del cuerpo (placer, riqueza, poder), es cuando debe preocuparnos lo que la educación puede hacer contra una maquinaria tan poderosa de condicionamiento. De hecho, los anti-valores que una sociedad difunde, o elementos dentro de una sociedad difunden, se vuelven hábito en los ciudadanos, y llegan a constituirse como anti-virtudes, que corrompen la profundidad del ser humano. Ahora que se bombardea a los individuos con tantos anti-valores consumistas que se difunden en nuestra sociedad es cuando más perentorio resulta educar según el modelo de la virtud, de modo que se pueda oponer una resistencia firme a las otras influencias.

Síntesis

La noción de virtud puede ayudar mucho en el ámbito de la educación. Es una noción que ya ha sido recuperada para la filosofía. Algunos filósofos recientes de la educación la han sugerido para la pedagogía, para la interacción didáctica, docente y discente. En lugar de enseñar sólo contenidos, al paso que se dan éstos, se enseña a adquirir habilidades para conseguirlos, aumentarlos y manejarlos. Se conjuntan la teoría y la praxis, la información y la formación, el saber cómo y el saber qué, pues con un mínimo de contenidos y reglas se va estructurando una habilidad que hace desempeñar bien una ciencia, arte, técnica o conducta moral. En el caso de la virtud moral, se trata eminentemente de una realización de valores, ya sociales, ya individuales.

Asimismo, este carácter mixto del cómo y del qué, o del mostrar y del decir (según apuntaba Wittgenstein) hace que la enseñanza y el aprendizaje de la virtud sean más difíciles, pero más profundos, pues son analógicos e icónicos: comprometen tanto al maestro como al discípulo, están en difícil equilibrio entre la univocidad y la equivocidad, es decir, entre la univocidad de la sola información homogeneizadora y la equivocidad del sólo poder enseñar mediante el ejemplo, el paradigma, el icono, el mostrar, de una manera inflexible. Para no quedarse en esos extremos igualmente nocivos para la enseñanza, la virtud está en el medio, en la proporcionalidad, la analogía, que es lo que caracteriza a los saberes vivos, a la misma vida en su esencia más profunda.

La virtud tiene una parte técnica y una parte connatural. Se pueden implementar ciertas técnicas para ayudar a la virtud, sobre todo al iniciarse. Pero llegará un momento en que la progresión dependa de la connaturalización de la misma virtud que el propio aprendiz logre en sí mismo. Pero allí ya no hace falta tanto la presencia del maestro, en lo cual ve cumplida su labor de instrucción y de acompañamiento del alumno. Es cuando el maestro debe ver con alegría que el alumno se independiza y sigue su camino por sí solo. Si el maestro no ve con posesividad, sino con liberalidad, su relación con el alumno, esta apropiación de la virtud que el alumno alcanza será para él una fuente de satisfacción y de alegría generosa. Ha terminado su misión; ahora le toca al sucesor valerse por sí mismo. Y hay la certeza de que lo hará, puesto que ha labrado en su persona, con dificultad, pero ahora con rendimiento, esas virtudes que lo cualifican.

Bibliografía

- Aquino, Sto. Tomás de, "Del maestro", trad. de M. Beuchot, en Sto. T. de Aquino, *Opúsculos selectos*, México: SEP, 1986.
- Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, trad. A. Gómez Robledo, México: UNAM, 1983 (2a. ed.).
- Beuchot, M., "La teoría de la argumentación en Aristóteles", en C. Pereda, I. Cabrera Villoro (eds.), *Argumentación y filosofía*, México: UAM, 1986.
- . *Lingüística estructural y filosofía*, México: Universidad La Salle, 1987.
- . *Introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino*, México: UNAM, 1992.
- Capelletti, A. J., "Naturaleza y fines de la educación en Aristóteles", en *Revista Venezolana de Filosofía*, 1995, 31-32.
- Carr, D., *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral development and Education*, London-New York: Routledge, 1991.
- Cortina, A., "Moral dialógica y educación democrática", en la misma, *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid: Tecnos, 1993.
- J. Dewey, *Democracia y educación*, Buenos Aires: Losada, 1960 (4a. ed.).
- Empaytaz, D., *Juan Luis Vives*, Barcelona: Ediciones Singulares, 1989.
- Feibleman, J. K., *An Introduction to the Philosophy of Charles S. Peirce*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1969 (reimpr.).
- Foot, Ph., *Las virtudes y los vicios, y otros ensayos de filosofía moral*, México: UNAM, 1994.
- W. K. Frankena, *Tres filosofías de la educación en la historia. Aristóteles-Kant-Dewey*, México: UTEHA, 1968.
- MacIntyre, A., *Tras la virtud*, Barcelona: Crítica, 1987.
- Marcos, P., *Psicoanálisis antiguo y moderno*, México: Siglo XXI, 1993.
- Marino López, A., *Eros y hermenéutica platónica*, México: UNAM, ENEP-Acatlán, 1996.
- Marquín Argote, G., "Centralidad de la categoría 'posibilidad' en la fundamentación zuberiana de la moral", en *Ideas y valores* (Bogotá), dic. 1990; también recogido en el mismo, *Realidad y posibilidad. Fundamentos de ética y educación*, Bogotá: Ed. Magisterio, 1995, cap. 2: "Centralidad de los conceptos de realidad y posibilidad".
- Mora, G., "Vico y Piaget: paralelos y diferencias", en G. Tagliacozzo, M. Mooney y D. P. Verene (comps.), *Vico y el pensamiento contemporáneo*, México: FCE, 1987.
- Robles Carcedo, L., "El estudio de la 'Ética' en España. (Del siglo XIII al XX)", en *Repertorio de historia de las ciencias eclesiásticas en España*, Salamanca: Universidad Pontificia, 1979, vol. VII.
- Ryle, G., *The Concept of Mind*, New York: Barnes and Noble, 1967 (9th print).
- . "¿Puede enseñarse la virtud?", en R. F. Dearden, P. H. Hirst, R. S. Peters (comps.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Madrid: Narcea, 1982.
- Sosa, E., *Conocimiento y virtud intelectual*, México: UNAM, FCE, 1992.
- Vico, J. B., "Sobre el método de los estudios de nuestro tiempo", en R. Busom (ed.), *Vico. Antología*, Barcelona: Península, 1989.
- Williams, B., "La justicia como virtud", primero en A. O. Rorty (ed.), *Essays on Aristotle's Ethics*, Berkeley: University of California Press, 1981, y después en el mismo, *La fortuna moral*, México: UNAM, 1993.

LA EDUCACIÓN CONFORME A VALORES

Samuel Arriarán

Si en duda alguna, uno de los problemas que presenta mayor complejidad en México es el de la modernización educativa. Esto es así porque presenta un carácter muy controvertido. Mientras que unos siguen defendiéndola, pese a su absoluto fracaso, otros se dedican a plantear falsas alternativas. Sin embargo, habría que señalar que esta tarea no es fácil ya que no sólo depende de factores de política interna sino también de factores externos. Esto se debe al hecho de que los cambios sociales contemporáneos ha afectado radicalmente los fines de la formación y actualización de los maestros. Uno de estos cambios, que más angustia y desesperación provoca es el fracaso de todos los proyectos de emancipación social.

Con el aparente triunfo del neoliberalismo y el supuesto colapso socialista parecen haberse desmoronado no solamente una forma de gobierno sino también los ideales de justicia e igualdad social. Ante tal desmoronamiento, no sólo en Europa sino también en América Latina, sabemos de numerosos maestros de todo el sistema educativo, que de repente se encuentran desamparados, vacíos, sumergidos en la duda, en la incertidumbre, en la soledad, perdidos o enloquecidos. Según ellos, lo que más les inspiró y guió en la vida, el ideal educativo por el que lucharon, por el que sufrieron incluso persecuciones, miseria, cárcel, y todo tipo de violencia, se transformó en humo, en algo sin valor.

Pero, ¿realmente hay motivo para tal angustia y escepticismo? ¿No será que esa desesperación es muy emotiva y se debería a una falta de análisis racional? Ciertamente, vivimos en una época terrible, de gran confusión moral a raíz de los graves acontecimientos a nivel internacional como la desintegración de la Unión Soviética, de Yugoslavia, las guerras étnicas, el resurgimiento de tendencias nacionalistas, fundamentalistas y la impresionante derechización de la mayoría de los gobiernos. Todo esto en el contexto del nuevo orden mundial impuesto por Estados Unidos.

Especialmente en los últimos años, este nuevo orden ocasionó que las fuerzas políticas y sociales del mundo entero sufrieran la más grave derrota del siglo. No se puede decir que perdió solamente

América Latina sino también la misma Europa. También se trata de una derrota de países como la ex Unión Soviética, que hasta hace poco representaban la posibilidad real de una ruptura radical con el modelo capitalista.

Quizá, para muchos, esta profunda transformación mundial podría interpretarse como algo más que una crisis, tal vez como el “fin de la Modernidad” en el lenguaje de muchos filósofos contemporáneos. ¿No será que estos filósofos tienen razón cuando señalan que detrás de esta crisis que afecta por igual al socialismo y al capitalismo, hay una especie de conclusión de un proyecto más general? Tal como han hecho notar algunos, la gravedad y profundidad de los cambios actuales tienen que ver quizá con el fin de la razón, del sujeto, de la historia, de la educación pública y de todos los proyectos de emancipación social.

Si como dice Sánchez Vázquez “el socialismo continúa y discontinúa, a la vez, el proyecto humanista burgués de la Ilustración de construir un nuevo orden social de libertad, igualdad y fraternidad fundado en la razón”.¹ ¿No será que nos encontramos con la crisis de todo el proyecto de la Modernidad? Si esto es así, tenemos que pensar también que esta crisis afecta en su médula al proyecto de la pedagogía moderna, en sentido de la aspiración de un nuevo orden social fundado en la razón y en el ideal de justicia e igualdad social. De ahí quizá, que resulta justificada la angustia y desesperación de aquellos maestros que se ven ante el fracaso de ese nuevo orden social por el que lucharon toda su vida.

Ésta es quizá una de las preocupaciones principales que llevaron a Teresa Yurén a elaborar una investigación. Ella misma se refiere a lo largo del libro² a esta situación posterior al colapso del llamado “socialismo real”, situación que también marca el fracaso de los proyectos de modernización que podían ser una buena salida (en sentido de aspirar a otra educación no manipuladora). Este fracaso no sólo afecta a Europa sino también a todos los países de América Latina, en especial a organizaciones y fuerzas de transformación social.

¹ Adolfo Sánchez Vázquez, “¿De qué socialismo hablamos?”, en *Dialéctica*, núm. 21, México, 1991, p. 15.

² Teresa Yurén, *Eticidad, valores sociales y educación*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995.

Y es en este contexto, cuando el viraje internacional hacia el neoliberalismo se fortalece cada día más, que se nos propone la necesidad urgente de replantear los fines y valores de la modernización educativa para salir de la confusión teórica y de la parálisis práctica. Para ello, es necesario examinar el proceso de re-elaboración de las ideas, es decir, abrirse a la posibilidad de reorientar las teorías pedagógicas a la luz de una educación conforme a otros valores.

O sea que es en esta problemática de los grandes cambios sociales, que ocasionan la necesidad de replantear los fines y valores de la modernización educativa, donde podemos apreciar algunas ideas del libro de Teresa Yurén.

Este libro nos invita a reflexionar en torno a algunas preguntas fundamentales:

1. En un momento en que nos hallamos ante el fracaso del proyecto socialista, ¿puede retomarse el pensamiento de Marx para replantear los fines y valores de la modernización educativa?
2. Después del derrumbe del "socialismo real", ¿podemos todavía seguir sosteniendo una práctica docente comprometida con las luchas de emancipación social?
3. ¿Cuál es el lugar de la teoría y el método de Marx en el trabajo docente?, ¿cuáles han sido los hallazgos y aportes de este método a la investigación educativa en México y en América Latina?

Aunque no encontramos en el libro respuestas directas a estas preguntas, sin embargo existen planteamientos sumamente sugerentes que merecen ser comentados en forma detenida. Vamos, pues, a detenernos en sus tesis centrales.

Una de ellas consiste, en el caso de México, en que la modernización educativa no puede ser concebida simplemente como una subordinación a las necesidades del capital y la eficientización de las instituciones educativas en detrimento de la calidad formativa de la educación, sino que se debe repensar la dimensión de la eticidad.

Como parte de esta dimensión de la eticidad se puede rescatar lo que la autora denomina una "educación valoral", es decir, algo contrario a lo que se ha dado en llamar "educación de calidad" o de "excelencia". Según este punto de vista, la educación en sentido de asumir la ética como un proyecto conforme a valores se orienta a fines y principios cualitativos ya que son insuficientes los paráme-

tros que se establecen oficialmente para evaluar el trabajo educativo, sobre todo porque en su mayor parte obedecen a aspectos cuantitativos.

Para poder replantear adecuadamente los fines y los valores de la modernización educativa, la autora nos aclara que hace falta una perspectiva teórica orientada a construir un nuevo proyecto de sociedad. En este sentido es que insiste que no se puede hablar de valores abstractos desligados de su contexto social. No hay una sola sociedad ni unos valores generales. Lo que hay son valores específicos de cada sociedad. Una educación conforme a valores tendrá entonces que definirse en función de un proyecto de sociedad. Esto significa que los valores se relacionan forzosamente con un contexto histórico determinado. Mientras que Teresa Yurén establece su distanciamiento con el proyecto neoliberal, al mismo tiempo no oculta su preferencia por el proyecto de Marx. Pero luego aclara que no se trata del marxismo ortodoxo o dogmático, sino que se trata más bien de un marxismo crítico. Si se quiere recuperar este pensamiento crítico, la autora sostiene que los maestros tendrán que retomar antes que nada una posición ética. Para ello, es fundamental no sólo dejar de creer que la calidad depende de mayor cantidad de estímulos económicos, sino comprobar si realmente pueden ser capaces de aceptar nuevos desafíos políticos con base en nuevos planteamientos teóricos.

Cierto es que una gran parte de los maestros combativos en México, al igual que casi todo el movimiento magisterial latinoamericano, a veces cayeron en posiciones cerradas, doctrinarias, de un marxismo bien intencionado aunque dogmático o en el mejor de los casos en posiciones ideológicas similares al de una vía educativa autogestionaria. No se puede afirmar que estas posiciones ya no sirven y que lo único que cabe hacer es abandonar todo ideal de emancipación y de cambio social.

Es cierto que nos encontramos ante actitudes que parecen imposibilitar la transformación de la sociedad. Pero esto no significa aceptar que haya crisis total de todas las vías sino solamente de algunas. Es necesario revisar y reexaminar cuáles. En este sentido resulta esperanzador el libro de Teresa Yurén, que de manera seria nos ofrece varios argumentos para fundamentar la necesidad de que

la pedagogía rescate aquellos valores de la modernidad como la libertad, la justicia y la igualdad social.

Uno de sus principales argumentos es no renunciar al marxismo (a pesar del derrumbe del "socialismo real") sino de reasumirlo de manera crítica y haciendo énfasis en la praxis. La "educación valoral" tendría su sentido en la recuperación de los ideales de emancipación que arrancan del proyecto ilustrado y continúan con el proyecto socialista de Marx y otros proyectos democráticos como el de Habermas.

Siguiendo a Hegel, Marx y a Habermas, la autora sostiene que la educación conforme a valores, como toda educación, es fundamentalmente acción comunicativa y prepara al estudiante para participar en comunidades de comunicación con vistas a contribuir a la transformación social:

"Las competencias comunicativas aunadas a una praxis que se orienta por un interés emancipatorio, han de orientarse a racionalizar el mundo y a dar sentido a la historia."³

Una educación escolar conforme a valores contribuye a hacer posible que el educando deje de ser un simple objeto de influencia y se forme como sujeto. En efecto, los procesos educativos en México y en América Latina lejos de formar sujetos, solamente ayudan a reforzar la dependencia cultural al acostumarlos al dogmatismo y al autoritarismo.

Por supuesto que la autora es consciente de las graves dificultades que se presentan para realizar una práctica educativa conforme a valores y que responda a un interés emancipatorio. Sin embargo, como ella misma aclara, esas dificultades no implican necesariamente su imposibilidad. Los factores clave en este punto son el docente y los lineamientos didácticos: "sólo la docencia que es praxis es condición de posibilidad de la educación conforme a valores."⁴

No resulta extraño encontrarse en el libro con ideas de filósofos de la talla de Bloch, Lacan, Gramsci, Cerroni, Bobbio, Adorno y especialmente de Agnes Heller. Al mismo tiempo se nutre de pen-

³ *Ibid.*, p. 278.

⁴ *Ibid.*, p. 298.

sadores hispanoamericanos como Adolfo Sánchez Vázquez, Luis Villoro, Javier Muguerza, Hugo Zemelman y muchos otros.

En lo que se refiere a la fundamentación en teorías pedagógicas, se remite a autores que ya son clásicos por sus planteamientos críticos o de posiciones de resistencia como H. Giroux, Paulo Freyre, J. Bruner y Gimeno Sacristán. En este punto estoy de acuerdo con la autora al vincular los esfuerzos por una educación liberadora con dichos planteamientos y no así con lo que se ha dado en llamar la "pedagogía socialista" de los países como la ex Unión Soviética o Cuba. Creo que en esos países al igual que con la teoría estética, ocurre lo mismo en el caso de la pedagogía que ha sido, de manera general, de tipo dogmática y puramente doctrinaria.

Por las particularidades de México (que no ha sido ni es todavía una nación moderna) tiene cierta coherencia plantear que no obstante que la escuela no ha cumplido plenamente su función emancipatoria no se puede abandonarla y pugnar por una sociedad desescolarizada, pues cumple y seguirá haciéndolo aunque de manera defectuosa y subordinada.

Ahora bien, después de reconocer la originalidad de las ideas centrales del libro y después de apreciar el importante esfuerzo que representó su elaboración en circunstancias muy difíciles (cuando casi todos dan por sepultado al marxismo), pasaré ahora a exponer mis principales puntos de desacuerdo. Esto no significa subestimar esas tesis sino retomarlas para hacer avanzar la discusión en ese terreno.

A mi modo de ver hay un tratamiento insuficiente del problema de la posmodernidad a lo largo del libro. Según la autora, en las sociedades latinoamericanas existen solamente los paradigmas educativos premoderno y moderno. Como resultado de ello predominan dos ideas:

- 1) la del paradigma premoderno de ofrecer educación conforme a los principios de "posibilidad y conveniencia".
- 2) la de paradigma moderno que homogeniza a los educandos en los niveles básicos y se contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales especializando a los individuos en los niveles medio y superior.

Quizá es necesario incorporar un tercer paradigma que corresponde al posmoderno. Esto significa que también los países latino-

americanos se encuentran por efecto de la globalización y de las nuevas relaciones de poder en una situación donde se reformula la transmisión del saber. Esta reformulación corresponde a la crisis de una racionalidad (la ilustrada). En este sentido la educación posmoderna requiere revalorar otros sistemas educativos según otros tipos de racionalidad. Esto no significa estar de acuerdo con los planteamientos conservadores que justifican el fin del sujeto, dotado de razón, de libertad y capaz de transformar la sociedad sino, al contrario, se trata de concebir la posmodernidad como una radicalización de la modernidad.

Podemos estar de acuerdo con algunos planteamientos de un posmodernismo liberador o progresista que postula revalorar la identidad no como homogeneización sino como diferencia. Esto es lo que, de algún modo, la autora vislumbra aunque de manera confusa cuando advierte el concepto de **particular** propuesto por Adorno y por Valentina Cantón. Si bien tiene razón al señalar que no se pueden dejar de reconocer los valores de la diferencia, sin embargo es necesario replantear lo particular y lo universal en otro sentido. Lo que parece no advertir suficientemente es que el paradigma de la modernidad, pese a tener sus lados positivos (igualdad, justicia social, fe en la razón, etcétera), también posee sus lados negativos (uniformidad cultural, exceso de racionalismo y universalismo opresivo).

El paradigma de la posmodernidad rompe necesariamente con los dualismos de la tradición occidental; con su confianza exagerada en el poder de la ciencia y de la técnica (pese a que han provocado la barbarie y la destrucción de la naturaleza). El tercer paradigma estaría más relacionado con otros elementos que escapan a la razón occidental. Pero en fin, ésta es una discusión abierta, de interés para todas las instituciones educativas y que merecería ampliarse (se pueden incorporar a esta discusión otros trabajos importantes como los de César Carrizales y Alicia del Alba.⁵

De todas maneras, pese a mis desacuerdos, el libro es muy valioso. La conclusión que se desprende de él es que no hay razones suficientes como para caer en la angustia y la desesperación. Aunque

⁵ César Carrizales (compilador), *Modernidad y posmodernidad en educación*, UAS y AAEM, México, 1990; y Alicia del Alba (compiladora) *Posmodernidad y educación*, UNAM-Porrúa, México, 1995.

habría que repensar y revisar muchos casos como el de aquellos centenares de maestros disidentes, revolucionarios o reformistas, que creían formar a los niños y adolescentes para un mundo perfecto esperando que la lucha de clases llevaría al poder al pueblo... ¡ya no es posible que sigan durmiendo con éstas viejas certezas en la “salvación” o el advenimiento de una sociedad sin clases! Se acabó la felicidad y la tranquilidad. Pero esto no es el infierno, sino simplemente el fin de ciertos dogmas o sueños. Es necesario romper muchos dogmas entre aquellos maestros para quienes el sueño de la revolución social representó el símbolo de pureza de algo sagrado, de una juventud triunfante.

Y a pesar de todos los pesares, en América Latina los jóvenes maestros de hoy y del futuro no dejarán de seguir luchando contra el capitalismo neoliberal. Lo que pasará a la historia es la paradoja de los “líderes” de la revolución que a nombre del socialismo construyeron una sociedad autoritaria sin democracia.

Aunque en la situación actual del socialismo contemporáneo parece que no hay una salida, esto no quiere decir que en el futuro tampoco la habrá. Tiene que haberla aun cuando pasen dos o tres generaciones. Quizá se podría afirmar siguiendo las sugerencias del libro de Teresa Yurén, que si analizamos con cierto rigor racional los grandes cambios de nuestro tiempo, podemos evitar caer en el escepticismo o el dogmatismo, la angustia, la locura o la melancolía, que finalmente nos llevan a la desmovilización y la parálisis práctica.

Parafraseando al gran filósofo E. Levinas, se podría afirmar también que, aun en aquellos maestros impacientes o desesperados que sólo conciben la acción para lo inmediato, puede haber una nobleza muy grande en la energía liberada de la opresión del presente. Actuar para cosas lejanas, en el momento actual en que triunfa el neoliberalismo, en las horas sordas de esta noche sin horas, es sin duda la cima de la nobleza.

El Tratado de Libre Comercio y el Plan de Modernización Educativa. El caso de la UAM

¿Cuál es el resultado de la modernización educativa en México? En términos generales, se advierte que la situación del sistema educati-

vo mexicano se ha modificado sustancialmente por los cambios surgidos del proceso de globalización mundial y las exigencias del Tratado de Libre Comercio. Esta modificación ha afectado los fines y valores tradicionales de la educación en México. Una nueva filosofía, la de la competencia (del mercado), campea en todos los ámbitos de la sociedad mexicana, incluidos los de la educación básica, media, superior e incluso de la investigación científica.

Aunque el TLC no toma en cuenta la educación (porque sólo establece reglas para el libre intercambio de mercancías), sin embargo ha tenido impactos que no se pueden minimizar. La apertura comercial y sus demandas de productividad y modernización sobre el sector productivo se transfieren directamente (y de manera mecánica, sin ninguna reflexión) al sector educativo, implicando una profunda transformación en todos sus niveles.

Desde el punto de vista oficial, la apertura comercial que implica la reforma de la estructura económica del país y el nuevo papel no interventor del Estado, ha ocasionado una transformación altamente positiva de la educación en términos de una nueva perspectiva de “no tutelaje” y de “productividad”. La búsqueda de la “excelencia académica” y la integración de las universidades al sistema productivo permite a México integrarse al Primer Mundo, facilitando además ascender al estudiante a la condición de “cliente”, reevaluar al catedrático con sistemas de productividad e infundir en las casas de estudio nuevos valores como la rentabilidad, dinamismo, eficiencia, etcétera, valores propios de la “auténtica empresa”. Pero hay que advertir que estos nuevos valores se han impuesto verticalmente (al igual que dentro del magisterio), sin ninguna consulta con las bases. Los nuevos valores convierten prácticamente a todas las casas de estudio en “herramientas de modernización social” (sustituyendo así su tradicional función de conciencia crítica del país).

Parte fundamental de estos valores de la modernización es la llamada “cultura de la evaluación”, que bajo el pretexto de una medición de las actividades académicas (docencia, publicaciones, posgrado, etcétera) ha terminado imponiendo una especie de cultura desintegradora, es decir, de lucha a muerte por conseguir puntaje con el fin de recibir estímulos y becas. Paradójicamente, esta cultura evaluadora que funciona a nivel individual e institucional ha traído,

como consecuencia, una mayor diferenciación en el sistema educativo, al imponer criterios homogéneos imposibles de lograr. Tal es el caso de la llamada "Carrera Magisterial", que lejos de beneficiar a la mayoría de los maestros se ha convertido en un filtro de diferenciación de una élite privilegiada de la SEP.

También es el caso de universidades como la Universidad Autónoma Metropolitana que, desde 1990, ha establecido diversos mecanismos para aumentar las percepciones de los académicos, pero que al ser impuestos de manera unilateral e individualizada, anulan en los hechos los contenidos sustantivos de la contratación colectiva. De esta manera, los llamados "Estímulos a la docencia e investigación", "Premio a la investigación", "Nombramiento de profesor distinguido", "Beca de apoyo a la permanencia del personal académico", "Premio a la docencia", "Cátedras universitarias", "Becas al reconocimiento de la carrera docente", etcétera, sólo son sistemas de productividad análogos a los que existen en cualquier empresa comercial y que, entre otras cosas, han ocasionado mayor diferenciación y privilegios (como lo sucedido con la "Carrera Magisterial").

En cuanto a las universidades como la UNAM, el proceso modernizante ha ocasionado una creciente enemistad y rivalidad académica, además de la desaparición de muchos equipos de investigación que se vieron empujados a buscar mejores salarios en instituciones privadas. En este sentido han resultado muy errados aquellos planteamientos de funcionarios como Salvador Malo (ex secretario general de la UNAM) que, dando por hecho la integración de México al mercado mundial y a la economía estadounidense, han propuesto qué hacer para competir adecuadamente. Según las experiencias de numerosos académicos de la UNAM, estas propuestas de quehaceres sólo han incrementado la burocracia y la corrupción, ya que se crearon infinidad de "comisiones de evaluación" al extremo de que, ahora, casi todo el personal académico se dedica sólo a llenar y acumular papeles para evaluar o ser evaluado (en vez de concentrar sus esfuerzos en investigar y enseñar).

Por su parte, las autoridades de la UAM han expresado que se trata en estos momentos de globalización de la economía y la cultura de producir profesionistas de calidad internacional.

Claro que este objetivo supone asumir las consecuencias de la cultura evaluadora. Pero además, el problema es que no considera como posibilidades reales una serie de mejoras que de ahí se derivan, como por ejemplo ¿cómo competir cuando no se cuenta con bibliotecas actualizadas?, ¿es posible competir formando estudiantes que no tienen becas ni ningún tipo de apoyo económico?, ¿es posible competir con base en planes de estudio mal organizados de licenciaturas y posgrados?

En realidad, estas propuestas de quehaceres han generado un discurso dominante que postula para las universidades el abandono de su función crítica y la adopción de acciones de reforma que permitan enfrentar los problemas de mercado. Inclusive, este discurso se permite advertir de los peligros latentes para el sistema de educación superior, si sus instituciones no saben hacer frente o no se adaptan a las nuevas necesidades. Entre esos peligros se señalan, de manera persistente, que las universidades se constituyan en una rémora o un lastre para el TLC, y que en esa circunstancia, su espacio sea ocupado por instituciones extranjeras que se establezcan en el país. Se pretende así que las universidades orienten su acción hacia las necesidades vinculadas con la economía de mercado.

Aunque numerosas autoridades académicas ven lo educativo como una transferencia de los procesos de modernización económica, sin embargo para las clases dominadas el problema del TLC tiene aspectos que no se reducen a cuestiones de balanza comercial y por tanto a los altos intereses empresariales. Por una parte, los intelectuales neoliberal han defendido con argumentos poco convincentes los éxitos y logros del proceso de la modernización educativa. Pero estos argumentos se desvanecen cuando se advierte que resultan injustificables los aumentos de las cuotas a los estudiantes o la intervención truculenta de los empresarios privados en el "negocio" de la educación. En el caso de la UAM-Azcapotzalco, por citar un ejemplo, ¿cómo disimular la utilización descarada de sus laboratorios por la firma transnacional Hannfin Parker Corp., considerada como una de las más importantes proveedoras de productos militares al Pentágono? Según datos de Hugo Aboites, el Centro de Capacitación Parker-UAM, inaugurado el 18 de enero de 1993, se encuentra en un área de 310 metros cuadrados en el campus de la UAM-Azcapotzalco:

“aunque no se conecte directamente, por ahora, con la difusión y desarrollo de la tecnología militar, sí se inserta en la lógica de una corporación con fuertes intereses en la rama militar”.⁶

Dejando de lado el aspecto escandaloso de este asunto, aquí se ilustra bien el peligro real de que el financiamiento estatal de las universidades públicas se restrinja, cada vez más, obligando así a obtener una mayor “eficiencia y productividad” bajo el argumento de que la universidad es para pocos. No resulta entonces muy lejana la afirmación de Hugo Aboites en el sentido de que:

“Podría darse la situación absurda y aberrante de que la universidad pública genere tecnología y conocimientos militares que sirvan para reprimir las manifestaciones de inconformidad de la pobreza, de los asalariados que con sus impuestos subsidian el desarrollo de la tecnología y el conocimiento universitarios.”⁷

Ahora bien, esto lleva a plantearnos un problema fundamental a la hora de intentar un balance de la modernización educativa: ¿cuál ha sido la reacción de los maestros y de las fuerzas políticas de oposición?, ¿qué han dicho los estudiantes, desde dentro y fuera del sistema? Al parecer se ha cuestionado la transferencia entre lo educativo y lo económico también como un asunto de legitimación política, además de que dichos logros sólo constituyen nuevos instrumentos de control y manipulación cultural. Estos planteamientos críticos contra la modernización educativa son correlativos de la modernización económica y política. Dicho cuestionamiento tiene su base en la necesidad de rescatar los aportes y los valores culturales de la revolución mexicana (educación pública gratuita, laica, no elitista). El proceso de modernización educativa al negar estos aportes y valores, se convierte entonces en una alquimia política para convertir los anteriormente llamados “derechos inalienables” de campesinos y obreros en obstáculos al progreso y residuos de un “pasado muy lejano”.

Cierto es que por el lado de la oposición, lo que ha predominado hasta ahora es un tono apocalíptico que busca proteger ese pasa-

⁶ Entrevista de Sergio Loya a Hugo Aboites “Regatea la UAM recursos para sus empleados y apoya en cambio a una transnacional”, en *Proceso*, n. 904, 28 de febrero de 1994, p. 41.

⁷ *Ibidem*.

do sobre la exclusiva base de prevenciones que demandan censura. Tal es, por ejemplo, el argumento contra el control y la manipulación cultural. Pero como dice Carlos Monsiváis, el problema no es la virginidad de las culturas sino la destrucción de las economías y la subordinación de la nación al rango único de productora de materias primas y exportadora de mano de obra barata: "Hasta ahora llama más la atención el tono apocalíptico por identificársele con la visión de los vencidos, y el lamento tradicional de los nacionalismos aplastados por el progreso."⁸

Como señala el mismo autor, esta reacción apocalíptica no debe hacernos perder de vista el hecho de que,

es de consecuencias más lamentables y reales el sentimiento de funcionarios y empresarios que depositan la utopía en el TLC, considerado unilateralmente el momento de llegada al Primer Mundo. La formulación ensoñadora o utópica es, de hecho, la renuncia a cualquier problematización, es dar por sentado que el solo acto de la firma liquida los siglos de atraso y escasez.⁹

La utopía de los empresarios también se puede atribuir a un culto fetichista de la técnica como sinónimo de progreso económico. En este sentido, el fetichismo tecnológico se ha vuelto el núcleo de la ideología de la modernización educativa. Por más que se quiera negar, la modernización (entendida ésta como apertura económica y fe en la técnica) no es algo nuevo.

En los hechos México ya abrió sus fronteras a lo económico hace muchas décadas. Por esta razón, la actual modernización no es original sino parte de una serie de modernizaciones anteriores. Históricamente, la educación ha desempeñado en este proceso un papel central. Así, los gobiernos posrevolucionarios desplegaron una estrategia educativa destinada a unificar ideológicamente a la nación y al mismo tiempo a organizar las diferencias entre las clases y regiones del país.

⁸ Carlos Monsiváis, "De la cultura mexicana en vísperas del Tratado de Libre Comercio", en Gilberto Guevara Niebla y Néstor García Canclini, *La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio*, Nueva Imagen, México, 1992, p. 208.

⁹ *Ibid.*

Hay pues, una larga tradición por la cual la ideología de la modernización se presenta como el "progreso". Esto es quizá lo que habría que cuestionar. Bajo el fetichismo de la modernización se presenta un culto desmedido hacia la técnica como si este elemento trajera mágicamente, de por sí, el "progreso". Tanto es así que además de consagrar a la cultura evaluadora claramente tecnocrática, se consagra también una tendencia a la homogeneización cultural. De tal modo que la modernización educativa no puede dejar de oponerse y excluir otros tipos de educación popular (como por ejemplo aquellos que son propios de las culturas indígenas y que según los tecnócratas son equivalentes al atraso).

El balance del Plan de Modernización Educativa tiene que ser también un balance de los cuestionamientos por parte de la población indígena del país. Ahora todavía es prematuro intentar el balance de sus lecciones: tomas de conciencia, nuevas valoraciones y quizá esperanzas recobradas. Pero lo que de ninguna manera resulta ya prematuro, es intentar un balance en relación a lo sucedido con las universidades y la educación superior en México. Aquí, la experiencia de la UNAM puede ser muy ilustrativa en cuanto nos permite reflexionar sobre nuevos problemas. Si bien es cierto, que es necesario producir "profesionistas de calidad internacional" (objetivo indispensable para una política de desarrollo nacional), sin embargo, esto no significa que las universidades mexicanas deban vincularse forzosamente con los intereses de un sector de empresarios o con una empresa transnacional en particular. Es necesario que, conforme a un proyecto de desarrollo nacional, se vinculen con los intereses de toda la sociedad. Es necesario recuperar su tradición de autonomía, tanto con respecto del poder político como del económico; con valores y conocimientos distintos a los que dictan la lógica de las empresas transnacionales, o sea intereses diferentes a los de la explotación y de la guerra.

El caso de la Universidad Pedagógica Nacional

Samuel Arriarán y Elizabeth Hernández

Después de más de un año de evaluar la investigación que se realiza en la UPN fue presentado el informe de la comisión coordinada por

el doctor. Pablo Latapí. Esta comisión tuvo un carácter externo y estuvo integrada por María de Ibarrola, Justa Ezpeleta, Margarita Gómez y Felipe Martínez, además de Pablo Latapí.

La presentación pública de esta evaluación fue realizada de dos maneras: a través de una nota periodística en *La Jornada* (donde se enfatiza la “pobreza teórica” de los investigadores) y a través de un resumen en la revista *Perfiles Educativos* y donde se aclara que no se dan a conocer datos “confidenciales”.¹⁰

No vale la pena referirnos la citada nota periodística por su connotación claramente sensacionalista. Tomaremos en cuenta sólo el resumen publicado en la revista, que avala el informe “por su relevancia metodológica y por las recomendaciones finales que sistematizan los aspectos que debe atender cualquier institución de investigación en su organización, normatividad y funcionamiento”.¹¹

A nuestro modo de ver, los resultados de la evaluación son discutibles desde el punto de vista académico, ya que la evaluación se ha hecho con base en criterios poco objetivos y una metodología inductiva orientada claramente por el modelo neoliberal.

Para comprender los objetivos reales de esta evaluación a la investigación de la UPN, hay que tomar en cuenta el contexto histórico y las circunstancias en que fue aplicada. En realidad tal evaluación corresponde a los esfuerzos neoliberales por construir una cultura de evaluación acorde con los cambios impuestos por el Tratado de Libre Comercio. No es casual que los criterios de la comisión evaluadora coincidan plenamente con los criterios del Ceneval y de la OCDE. Como se sabe, los objetivos de estas organizaciones corresponden a los objetivos neoliberales tanto a nivel nacional como internacional. Al intentar aplicar a las universidades los criterios eficientistas, productivistas de las empresas transnacionales, están logrando transformarlas en herramientas de modernización social. En esta lógica de servicio a la cultura evaluadora neoliberal se comprende que la evaluación de la investigación de la UPN sigue fielmente la política de imponer valores mercantiles al sistema educativo bajo el pretexto

¹⁰ Pablo Latapí, María de Ibarrola, Justa Ezpeleta, Margarita Gómez y Felipe Martínez, “La investigación educativa en la UPN: una evaluación”. En *Perfiles Educativos*. Tercera época, núm. 78, volumen XIX, México, 1997.

¹¹ *Ibid.*

de una medición de las actividades académicas (publicaciones, posgrado, etcétera).

Los resultados de la evaluación

El informe pone en evidencia la escasez y la deficiencia de la investigación que se realiza en la UPN. De un total de 95 investigadores, el grupo de personas evaluadas positivamente para tareas de investigación apenas son 39 (cuyas calificaciones son: 6 “muy buenos”, 33 con perspectivas de desarrollo y 31 son “insuficientes”. Del resto de los investigadores (90) se dice que no presentaron sus trabajos porque “no los tienen” y además ocupan plazas que “podrían ocupar personas productivas”:

Están 90 personas que no contestaron el formulario y que supuestamente dedican parte de su tiempo a la investigación... Hay muchas indicaciones de que una buena parte de esas personas representan una carga para la institución ocupando plazas que podrían ocupar personas productivas (*sic*).¹²

Esto es sólo una suposición. El informe no da pruebas ni lo fundamenta en modo alguno.

Otros resultados del informe indican:

- Que muchos de los académicos que trabajan en la Dirección de Investigación “obtuvieron plazas de investigador sin cumplir requerimientos mínimos y que no han logrado obtener las calificaciones necesarias.” Ésta es una verdad archisabida. Esas verdades ya fueron dichas anteriormente por más de diez comisiones internas de evaluación. En vez de ofrecernos explicaciones fundamentadas sobre las causas estructurales del problema, la Comisión Externa sólo nos reitera esas mismas verdades (dada la naturaleza de su metodología inductivista incapaz de decir nada nuevo y relevante).

El falso mecanismo lógico de la metodología particular es conocido: basta declarar el fracaso de una experiencia particular para declarar

¹² *Ibidem*.

el fracaso general. Cuando se señala que hay algunos investigadores que no producen, se llega a la falsa conclusión de que toda la investigación hecha en la institución es muy deficiente. Así procede siempre la lógica neoliberal. Como ha explicado Adolfo Sánchez Vázquez, esta trampa de generalización ilegítima se ha aplicado muchas veces, incluso en el nivel de la política internacional. La última vez fue aplicada cuando a partir del fracaso de la URSS (una experiencia particular) se declaró fracasado todo el socialismo y el marxismo en general.¹³

- Que los investigadores conforman un grupo que “tiende a envejecer”. Esto significa que según la lógica neoliberal la productividad en investigación no se relaciona con la madurez, sino únicamente con la juventud (como en una fábrica, obviamente).
- 13 cuentan con doctorado, 18 con estudios de doctorado y 41 con grado de maestría. Hay 6 en el SNI. Comparado con la producción promedio de otras universidades, la productividad total de la UPN sería muy baja: hay apenas 150 libros escritos, 315 artículos, 156 ponencias, 122 tesis dirigidas de licenciatura y 19 de maestría. (Estos datos que desde la perspectiva del evaluador parecen negativos, para los evaluados reflejan lo que se ha podido lograr a pesar de las adversas condiciones académicas. Desde esta perspectiva se comprueba que con tales recursos humanos es posible implementar un doctorado y maestrías de excelencia).

Pero, comparar la producción de la UPN con la de otras universidades es como acostar una hormiga con un elefante (tratando de obtener un resultado), es decir, medir dos cosas distintas con el mismo parámetro. Se olvida que la UPN no tiene autonomía ni una ley orgánica que le permita desarrollar sus propios proyectos. La Comisión Externa pasa por alto la historia de la UPN que, al estar subordinada a las demandas de la SEP, ha tenido como referencia fundamental la formación y actualización del magisterio (elaborando materiales para la innovación didáctica). Desde su fundación nunca se exigió a la UPN que produjera materiales de investigación propios de una universidad,

¹³ Cfr. Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofía y circunstancias*, Anthropos-UNAM, Madrid, 1997.

ya que se consideró prioritaria la educación básica. La exigencia de “más y mejor” investigación recién se da con la implantación del modelo neoliberal que convierte en prioritaria la educación superior (como exigencia fundamental para la firma del Tratado de Libre Comercio). Como dicen Gilberto Guevara y Néstor García Canclini:

El mayor intercambio con Estados Unidos y Canadá, como también con otras regiones, exige interrogarse sobre las condiciones de corto y largo plazo que México debe atender para volverse más competitivo, pero también para tener un desempeño sociocultural adecuado en un mundo en globalización. Por ejemplo, las nuevas inversiones estadounidenses en nuestro país reclamarán una mayor calificación de la fuerza de trabajo.¹⁴

La Universidad Pedagógica no puede compararse en modo alguno con otras universidades porque carece de apoyos elementales e infraestructura básica para la investigación (como la existencia de una sólida editorial). Por otra parte, ¿cómo se puede pedir aquí que alguien se dedique a la investigación cuando ésta es totalmente subvalorada? (la docencia da más puntos); ¿cómo pedir “más y mejor” investigación cuando los salarios son tan bajos? (un profesor investigador de tiempo completo de la UNAM o de la UAM gana un promedio de 20 mil pesos, mientras que en la UPN no alcanza ni 10 mil).

Los resultados de la evaluación no sorprenden, pues, a nadie. Lo que sorprende es que toda la culpa se atribuya a los académicos.

En realidad la Comisión Externa encubre el hecho de que la verdadera responsabilidad la tienen las autoridades de la SEP, que han sido incapaces de dar continuidad y sentido a todas las actividades de la UPN. Mientras que en las universidades autónomas existen mecanismos de elección y periodos establecidos para la permanencia de las autoridades, lo que garantiza largos años de continuidad (necesarios para consolidar editoriales, centros e institutos de investigación), en la UPN por el contrario los continuos e injustificados cambios de administración constituyen la verdadera causa de la “pobreza teórica y de la baja producción” de los investigadores.

¹⁴ Cfr. Gilberto Guevara Niebla y Néstor García Canclini (coordinadores), *La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio*, op. cit., p. x.

Ciertamente hay mucha irresponsabilidad en algunos académicos al no actualizarse en forma permanente o en acomodarse a lo que da más puntos. Pero en definitiva la mayor responsabilidad recae sobre todo en las administraciones, que en vez de apoyar la investigación han hecho lo contrario. Basta citar como ejemplos la suspensión de proyectos especializados que lograron consolidarse como la revista *Pedagogía* (tercera época) que a través de 10 números pudo publicar más de 200 artículos de aceptable calidad, o la publicación mediante dictámenes elaborados por pares.

Hay pues bastantes pruebas que hacen dudosa la objetividad científica de la evaluación aplicada a la UPN. Por tanto, tenemos suficientes razones para cuestionar el trabajo y las recomendaciones de la Comisión Externa.

Para muchos académicos de la UPN que aceptaron ser evaluados confiando en la honestidad intelectual del doctor Pablo Latapí, dicha evaluación produjo una decepción por su evidente apego a criterios científicos caducos y anacrónicos. Estos criterios son:

- a) que la "buena" investigación debe ser empírica;
- b) que se debe dar prioridad a la investigación educativa en la escuela.

a) ¿La buena investigación es únicamente la empírica?

Al definir la investigación empírica como la "buena", la Comisión sólo demuestra anacronismo científico. ¿Es que en alguna universidad del mundo se admite todavía semejante falacia? Hace muchos años que en las universidades de México al igual que en la mayoría de las de otros países, se reconoce que la investigación teórica puede tener suficiente calidad. En el departamento de Antropología de la UAM-Iztapalapa, por ejemplo, existe una línea de investigación del doctorado que se caracteriza como investigación teórica. Por supuesto que este tipo de investigación también es altamente valioso y es reconocido en México por instituciones como CONACYT, que incluye ese tipo de proyectos dentro de su padrón de excelencia.

Evidentemente hay un contrasentido o flagrante contradicción en el dictamen de la Comisión cuando se afirma que la buena investigación es únicamente la de corte empírico. En el caso de la mayoría

de los investigadores de la UPN se sabe por las evaluaciones anteriores que casi todas son precisamente de corte empírico, lo cual explica su “pobreza teórica y su poca productividad” a lo largo de más de diez años.

b) ¿La investigación educativa se reduce a la escuela?

Al reducir la investigación educativa a la escuela, la Comisión Externa da otra prueba de anacronismo científico (¿o acaso sea mejor decir también de “pobreza teórica?”). Se pasa por alto el hecho de que hace muchos años numerosas instituciones de investigación educativa en México (como por ejemplo el DIE) enfocan sus principales esfuerzos más allá del ámbito escolar.

Es que en efecto, la escuela es sólo una parte o una isla en un océano. Limitar la investigación a la escuela es ahogarla en un vaso de agua. La Comisión sólo señala que hay prioridades nacionales. Una de ellas sería justamente resolver problemas como la deserción escolar. Pero, en vez de argumentar académicamente, la Comisión se limita a reiterar planteamientos caducos para sujetar a los investigadores a las necesidades de la política educativa neoliberal, ¿no es también un contrasentido que a la vez que esa política desea resolver la deserción, la provoca con medidas abiertamente elitistas?, ¿cómo se va a resolver la deserción escolar cuando los mismos políticos neoliberales fomentan la idea de que sólo estudien los ricos?

Es lamentable que la Comisión Externa pase por alto este tipo de condicionamientos sociales. En vez de explicar los factores económicos y políticos que determinan la situación de la investigación en la UPN, se aferra todavía a criterios científicos caducos como el de concebir la problemática educativa al margen de los problemas de la sociedad. Con absoluta falta de sensibilidad académica la Comisión descalifica a quienes intentan desarrollar sus investigaciones en otros ámbitos actualmente considerados en el nivel internacional como investigación de punta (por ejemplo, la educación a través de la familia, los medios de comunicación, la educación virtual, intercultural, etcétera). Estas formas de educación extraescolar también constituyen parte de las prioridades nacionales de investigación científica ya que son exigencias de la realidad social en que vivimos. Pretender que la

investigación educativa se reduzca a la escuela es concebirla a espaldas de la realidad.

Esta pretensión absurda por parte de la comisión evaluadora sólo demuestra que sus criterios de evaluación están muy rezagados (por lo menos en 50 años).

Además de erróneos por estar desactualizados, los criterios para evaluar la investigación en la UPN resultan poco claros y confusos: "La CE (Comisión Externa) decidió distinguir la investigación académica estricta y la producción de desarrollo educativo, e incluir ambos géneros en sus evaluaciones." En cuanto al porqué o el para qué, la Comisión prefiere no decir nada. En realidad no puede hacerlo (por más que quisiera) dada la naturaleza misma de su metodología inductivista que sólo le permite derivar en datos descontextualizados, mediciones parciales y verdades a medias obtenidas a través de costosas e inútiles rumias cuantitativas.

No es suficiente indicar que se ha seguido "una metodología" o que se ha guiado por "categorías de calificación". Si no se plantean argumentos académicos convincentes, no se tiene credibilidad científica alguna y la evaluación sólo es una demostración de autoritarismo burocrático. Lo que observamos en realidad es una profunda crisis de la cultura de evaluación neoliberal (dado el agotamiento de los paradigmas empiristas, positivistas, puramente cuantitativistas.

LA IDEOLOGÍA NEOLIBERAL

Mauricio Beuchot

Introducción

En lo que viene a continuación, me ocuparé de hacer algunas críticas al neoliberalismo. Lo haré centrado en las consecuencias que tiene para el hombre mismo, en el terreno de la antropología filosófica y de la ética. Lo veré, pues, como una ideología económica, política y social, que trae consecuencias nefastas para el ser humano. Es demasiado conocido como para detenernos demasiado en su tipificación.¹ Baste decir que exagera hasta lo indecible la libre empresa, la libre circulación y la libre competencia del liberalismo antiguo o clásico. Y, ya que es un capitalismo extremo, está polarizado hacia el consumo y, por ende, al hedonismo como sentido de la vida. Se oculta con diferentes máscaras, pero ha sido detectado como neoliberalismo, neocapitalismo y neoconservadurismo.² Son sus principales nombres, y corremos el peligro de que, con la globalización, se haga omnipresente. Por eso urge señalar sus consecuencias en cuanto al sentido del hombre, de su vida y sus acciones.

El encerramiento en lo privado y el abandono de lo público

En primer lugar, el neoliberalismo es una ideología³ que va contra el hombre. Podemos verlo en la imagen que de él ofrece. Un hombre centrado en sí mismo, en el egoísmo, en la egolatría, en el narcisismo. Inclusive, si lo exhorta a tener cierto ascetismo, cierto sacrificio, es para disfrutar más, para gozar mejor. Tiene entronizado el hedonismo. La raíz de toda su filosofía del hombre es el individualismo.

¹ Para la caracterización del neoliberalismo seguimos a J. G. Merquior, *Liberalismo viejo y nuevo*, México: FCE, 1991, pp. 15 ss.

² Cf. J. M. Mardones, *Neoconservadurismo. La religión del sistema*, Madrid: Fe y Secularidad, Santander: Sal Terrae, 1991; H. Dubiel, *¿Qué es el neoconservadurismo?*, Barcelona: Anthropos, 1993.

³ John Gray niega que pueda haber una ideología filosófica liberalista, ya que éste como Rorty ha renunciado a los metarrelatos. Cf. J. M. Hernández, "El liberalismo ante el fin de siglo", en F. Quesada (ed.), *La filosofía política en perspectiva*, Barcelona: Anthropos, 1998, pp. 147 y 152-153.

Este individualismo, tal vez más que centrado en la inteligencia o en la razón, está centrado en la voluntad, en el deseo. Es un subjetivismo voluntarista, peor que el racionalista. Se ha dicho –la postmodernidad así lo ha proclamado– que el sujeto ha muerto. Habría que ver qué tipo de sujeto es el que ha fallecido. Ha muerto el sujeto cartesiano, el sujeto racionalista, claro y distinto, autoposeído. Pero ha sido sustituido por otro tipo de sujeto, peor que el anterior, un sujeto volitivo, deseante, que hace gala de su arbitrariedad.

Es curioso ver que entre todos los posmodernos, tanto los anti-modernos como los neoconservadores, se está difundiendo y haciendo presente el neoliberalismo, a caballo de la globalización, ese neocapitalismo que no es sino un capitalismo más radical, más cruel y procaz. Así, vemos que Savater escribe una *Ética del amor propio*,⁴ con un título ambiguo, pues se podría profesar un sano amor propio; pero se trata más bien de un amor propio insano, egoísta, despreocupado de los demás, no solidario. Así también comprendemos que Esperanza Guisán haya escrito un *Manifiesto hedonista*,⁵ el cual es muy claro.

Pero el modelo de hombre neoliberal está lleno de angustia y de tensión, pues la dinámica económica que se lleva así lo tiene; está lleno de envidia, y, por tanto, de rencor. Donde hay soberbia o egoísmo hay envidia, van de la mano. Y es que el neoliberalismo desata las fuerzas ciegas de la competencia. El competitivismo está a la orden del día; se tiene que demostrar que se es competente, todo se va en rivalizar. Se ensalza a los fuertes. No se considera competentes a los viejos, a los débiles, etcétera. Pero eso no es lo peor. El que compite no ama, pues está muy ocupado en ver a los demás como rivales. Una filosofía del hombre, o antropología filosófica, más que con argumentos, convence con la imagen de hombre que presenta. Si es un icono atractivo o repulsivo. Se ve en él toda la fuerza de su contenido.

Es cierto e innegable que el neoliberalismo tiene algunos valores parciales: el cultivo de la individualidad, hasta cierto punto, es buena; así como la autorrealización y el desarrollo de la libertad. Pero le falta el contrapeso de la igualdad. El liberalismo corre siempre el

⁴ Cf. F. Savater, *Ética como amor propio*, México: Conaculta-Mondadori, 1991.

⁵ Cf. E. Guisán, *Manifiesto hedonista*, Barcelona: Anthropos, 1992.

riesgo del individualismo, y el igualitarismo o comunitarismo el del totalitarismo. Es algo valioso la realización de sí mismo, la actualización de las propias potencialidades; pero puede ser llevada al extremo, y convertirse en vicio. Se ve en lo que ahora se llama *self care*, cuidado de sí mismo. Hasta la expresión resulta chocante. Conducir a ese vicio es lo que hace el neoliberalismo. El consumismo, que es su clave de bóveda, tiene una raíz egoísta e individualista extrema. Requiere una noción de hombre que esté cerrada en sí misma. El hombre como deseo de sí. Esto es, no un deseo del otro, de lo otro, no una apertura a la alteridad, pues una intencionalidad abierta a la alteridad rompe el narcisismo, el egoísmo y confiere una gran perfección, sino un deseo egoísta, de autosatisfacción, de satisfacción sólo de las necesidades, impulsos o pulsiones de uno mismo. El neoliberalismo padece la lacra o enfermedad que ha tenido desde sus orígenes, a saber, la cerrazón en el yo, la instalación en el sujeto, en el individuo, lo cual conlleva una extrema cerrazón para con el otro.⁶

Precisamente la intencionalidad abierta al otro (Tomás, Brentano, Lévinas) es el antípoda del neoliberalismo. Ya simplemente el tener que responder a tantos estímulos que agobian al yo en lo más doloroso: el narcisismo.⁷ Se estimula el nervio del narcisismo, pues se tiene que ser capaz de trabajar y producir, de ganar mucho dinero, de ser competente, competitivo. El bienestar es el objetivo del estado y la sociedad. El bienestar, el estar bien, de capacidades, de salud, de estética, de apariencia. Por eso se desdeña al no trabajador, o no productivo, al desempleado, al viejo, al enfermo, al no bello, etcétera, y todo mundo se ve empujado a aparentarlo. Se aparenta mucha capacidad, competencia, especialización, títulos a granel. Se finge juventud y belleza; para lo cual, el endiosamiento de ejercicios, dietas, etcétera. Todo el mundo afecta y presume de riqueza, estatus, jerarquía, poder. La prepotencia pretendida está a la orden del día, la exhibición de ropas, autos, viviendas, que den la impresión de riqueza y poder.

⁶ Esto ya había sido preconizado por Lipovetski. Cf. J. García Morán, "Retorno al sujeto", en F. Quesada (ed.), *op. cit.*, p. 28.

⁷ El propio Lipovetski lo veía. Cf. también Chr. Lasch, *The Culture of Narcisism*, New York: Warner Books, 1979.

Más allá de la libertad y la dignidad

El liberalismo hace profesión, en primer lugar, de libertad. Pero la libertad se dice de muchas maneras. Veamos cuáles son las que comprende. Benjamin Constant distinguía las libertades de los antiguos y las libertades de los modernos. Las de los antiguos eran las de participar en la toma de decisiones, el establecimiento de leyes, el juicio de los propios magistrados, esto es, libertades públicas. Estaban sometidos al estado en la mayoría de las cosas. Por eso las libertades de los modernos son las de la política, las de la democracia. La libertad como autonomía. Hay libertad de acción, de pensamiento, de asociación, etc. Pero a veces las libertades de los modernos, que son privadas, esto es, las individuales y que dan origen al neoliberalismo, son nocivas sin las de los antiguos.

En efecto, la libertad de los modernos se da sobre todo en el campo de lo económico. Las ya mencionadas libre empresa, libre circulación y libre competencia. Tal es el hombre libre que quiere el neoliberalismo. Un hombre que es libre para emprender el negocio que quiera, aunque sea de cosas que no van en pro del bien común, aunque se trate de producir cosas inútiles y hasta nocivas, como las que cada vez abundan más con las necesidades inducidas.⁸ También esos productos, esas mercancías, pueden venderse a quien se desee, pueden circular libremente, aunque no hagan falta. Pero, sobre todo, se puede competir libremente con las empresas de los otros, hasta hacerlas quebrar. Quita, pues, la solidaridad, vuelve solo y desligado al hombre.

Así como el conocimiento del hombre está dañado por el neoliberalismo, también afecta su voluntad, la libertad. Es una voluntad de rechazo, de exclusión, de exclusividad y exclusivismo.⁹ Es la lucha contra los demás. Poco a poco va excluyendo a la mayoría y dando el privilegio a una minoría, a unos cuantos. Especialmente los grupos débiles, como los indígenas, quedan relegados. Inclusive se busca su destrucción. La miseria devastadora, en la que se hunde a

⁸ Cf. R. González Fabre, "La cuestión ética en el mercado", en J. C. Scannone - G. Remolina (comps.), *Ética y economía. Economía de mercado, neoliberalismo y ética de la gratuidad*, Buenos Aires: Ed. Bonum, 1998, pp. 47 ss.

la mayoría, es una guerra de exterminio, más que una esclavización, que también la hay. Es un genocidio; no sólo de minorías, sino de las mayorías pobres. Pero los mismos exterminadores se exterminan, pues se deshumanizan cada vez más. Por eso se llega a una sociedad suicida. Como está centrada en el narcisismo, el narcisismo es suicida; Narciso acaba por ahogarse, cuando quiere abrazarse, reflejado en las aguas. Se da, pues, una cultura de muerte, tanática, que se centra en la pulsión de muerte; tal es el seguimiento del sólo principio del placer, no del principio de realidad. El principio de placer encierra en uno mismo; en cambio, el principio de realidad saca fuera de uno mismo, orienta hacia el otro.

Es también muy notorio que se desvanece el ideal de hombre político del neoliberalismo. En lugar del sujeto racional y político que proponía en un principio, se convierte en un sujeto irracional, ignorante y falto de juicio político. Es producto del proceso político, que se muestra como una lucha competitiva de las élites por el poder, mediante el acaparamiento de votos del electorado, usando técnicas de propaganda falaces y manipuladoras. Como dice Schumpeter, la política, el proceso político, parece un mercado más. Desaparece la democracia, pues si al principio lo que importaba era la voluntad del pueblo, al final lo que importa es la voluntad del político que ha de guiar. Poco a poco se va transformando en una oligarquía, plutocracia o despotismo de élite.¹⁰ La razón o racionalidad de las élites prepara la irracionalidad en el pueblo, sus emociones sueltas, el seguimiento irracional de la moda y las novedades. Van desapareciendo las posibilidades de participación. Cada vez el pueblo se ve relegado por el gobierno, pendiente de las minorías de élite, esto es, de ricos.

El principio de la cultura neoliberal es la adicción a ciertas cosas que hay que comprar. Se llega a muchos excesos. Por ejemplo, la adicción a la televisión e incluso a la droga. Parte del suicidio social que hemos mencionado es el ecocidio, la drogadicción; pero, también, la adicción a la televisión. De hecho, el modelo de placer es la droga. Lo que distiende al hombre sin límites, y que después ata,

⁹ Cf. V. Durán Casas, "Liberalismo, darwinismo social y neoliberalismo", en J. C. Scannone - G. Remolina (comps.), *op. cit.*, pp. 185 y ss. La expresión "darwinismo social" recoge de manera innegable la supremacía del más fuerte y la exclusión y aniquilación del débil, del pobre.

¹⁰ J. Schumpeter, *Capitalismo, socialismo y democracia*, Madrid: Ed. Orbis, 1988.

que crea dependencia, para que siempre se necesite y haya que comprarlo, conseguirlo. Pero el neoliberalismo no sólo destruye al hombre y grupos de hombres; también al mundo, al ecosistema.

El origen del neoliberalismo es la creencia de que se puede dar rienda suelta al deseo sin la razón. El deseo no tiene fondo. Cree que puede satisfacerse sin fin, enriquecerse sin límites. La racionalización del deseo y de los bienes, sobre todo en circunstancias de escasez, es lo que se necesita. De ahí surge la idea de distribución justa. Pero el neoliberalismo llega a considerar (como en Nozick¹¹) que toda distribución es injusta. Es quitarme a mí para darle a otro. Así, lo que falta en el neoliberalismo es una racionalización del deseo. No se quiere decir que no tenga su racionalidad, su racionalización; pero está inclinada hacia el individuo y sus prerrogativas, no hacia la comunidad. Es el endiosamiento del deseo individual. Por eso se promueven ideologías o formas de pensamiento que lleven al relativismo del deseo, sobre todo al relativismo moral. Todo se justifica si es producto del deseo. Mi deseo legitima todo. Se confunden los deseos con las necesidades. Todo lo que para mí es deseo adquiere las proporciones de una necesidad.

La bancarrota cultural en medio de la riqueza material

Y aquí interviene el ámbito cultural, lo simbólico. La cultura es el mundo simbólico del hombre, de cada sociedad. Hagamos, por ello, una especie de crítica de la economía política del símbolo, en seguimiento de Baudrillard quien parodia a Marx, y hace ver que ahora el problema se ha cargado hacia la producción de signos, más que hacia la producción de objetos.¹² Con la globalización, la transnacionalización de los símbolos se acelera. ¿Cuáles son los símbolos de esta cultura neoliberal? Asomémonos a sus símbolos, en ellos encontraremos la carne o la substancia de su cultura, lo que contiene como depósito de sentido. Y vemos una cosa muy triste y decepcionante. Son sólo símbolos del éxito, correspondientes al paradigma del hombre exitoso. El paradigma de hombre es la persona exitosa. Todo está

¹¹ Cf. R. Nozick, *Anarquía, estado y utopía*, México: FCE, 1990 (reimpr.), pp. 153 y ss.

¹² Cf. J. Baudrillard, *Crítica de la economía política del signo*, México: Siglo XXI, 1983 (5a. ed.).

encaminado al éxito, todo tiene sentido por el éxito y todo justifica el logro del éxito. Y la mayor lacra, el mayor fracaso es no ser exitoso. Inclusive hay teóricos del neoliberalismo que hasta justifican moralmente el suicidio y la eutanasia, por aplicarse a personas que no tienen éxito, que están fracasadas. Se puede acabar con ellas, se puede acabar con una vida que no sea exitosa. No tiene ya sentido. El dolor, el sufrimiento, no tienen lugar, por eso no tiene cabida la donación, la oblatividad, que muchas veces es vista como fracaso, como sacrificio que no conduce a ningún éxito material.

En la cultura que acompaña a una sociedad neoliberal se da una acumulación originaria del capital simbólico, esto es, de los modos de producción de símbolos. El estado cubrirá a la sociedad civil con su manto de símbolos. Se pretende llegar a la perfecta concordancia de estado y pueblo, o sociedad civil, ya que unos y otros coincidirán en el ideal del consumo. Eso es matar a la sociedad civil, hacer que sea devorada por el estado. Sólo quedaría el estado, omnipotente y omnipresente. Producir para consumir, no para crear; trabajar para hacer circular, no para realizarse humanamente; ahorrar para comprar mejor, sacrificarse esperando impacientemente el placer. Y, sobre todo, consumir. El símbolo del éxito puede verse, de manera modélica, en los comerciales de TV. Son esquemas de éxito. Tres principales: el placer sexual, el poder y el dinero.

El consumo se da como repetición neurótica, no puede ser un rito que libere y abra a la novedad de la vida desde la reiteración de la vida misma. Son bienes que hay que reiterar, repetir, porque no llenan. Y es que lo único que llena es el afecto humano, y éste queda excluido del mero placer, del mero poder, de la crasa riqueza. Sólo queda repetir el consumo de esos bienes, buscando el hartazgo; hartazgo que no llega nunca, porque no tienen capacidad de satisfacción. Y por eso es deseo insaciable, infinito.

He querido señalar los vicios del neoliberalismo. Y, curiosamente, el empobrecimiento de las masas, en su aspecto económico, y la dependencia de los muchos respecto de unos cuantos, en su aspecto político, no es tan grave como el empobrecimiento y la dependencia en cuanto a lo simbólico, que trae en su aspecto cultural. Esto es lo más grave, insospechadamente más grave: la miseria de la simbolicidad, del sentido, que trae el neoliberalismo. Mata al hom-

bre; pero no por lo que más frecuentemente se cree, a saber, sus economías injustas y sus políticas elitistas, sino porque mata en el hombre la capacidad simbólica, lo vacía de sentido.

Puede verse aquí, en lo que digo, que la violencia mayor y más perniciosa del neoliberalismo está en el simbolicidio que hace: etnocidio, genocidio y aún más. Es el verdadero genocidio, pues acaba con el género humano, no con una sola raza, sino con todos los hombres, al quitarles su capacidad de simbolización, y suplirla por un pensamiento mecánico, del consumo, cuya única simbolicidad es la pulsión de compra, y que acaba por destruir la simbolización misma.¹³

Es algo extraño, curioso, que el mejor argumento contra el neoliberalismo sea el mismo modelo de hombre que engendra. Es el icono de su esencialidad, la muestra de sus contenidos más profundos. Un tipo de hombre infeliz, disfrazado de tener, pero sin ser; abrumado por el vacío que le deja el cúmulo de cosas con las que pretende llenarlo. Es un hombre insaciado, por insaciable. Contento, pero no feliz. No hay respuesta para la realidad innegable que es el sufrimiento, no cabe allí el sufrimiento vivificador, que otorga lo de sí mismo a los demás, para enriquecerse en afecto desde ellos.

El neoliberalismo trae una crisis de sentido. Si el sentido de la vida del hombre es la plenitud del amor, y esa intencionalidad polariza la existencia humana, la nueva cultura neoliberal tiene todo para cercenar esa intencionalidad amorosa; por lo tanto, priva de orientación, deja al hombre hundido en el sinsentido. En efecto, el neoliberalismo pretende resaltar al individuo, protegiéndolo del estado y de las instituciones que protegen los intereses comunitarios, y acaba paradójicamente enfrentado contra el individuo, pues solamente puede subsistir el hombre si se integra a los intereses comunitarios; de otra manera, desaparecerá la sociedad misma.

¹³ Cf. J. R. Seibold, "Imaginario social, trabajo y educación", en J. C. Scannone - A. Remolina (comps.), *op. cit.*, pp. 369 y ss.

Pérdida del símbolo

Por obra del neoliberalismo, el hombre vive de prisa. Se va perdiendo la competencia simbólica, la capacidad de entender los símbolos, de vivirlos. En efecto, la actuación simbólica, el acto de símbolo, es penetrativo, pasa de estructuras superficiales a estructuras profundas de la realidad, de los acontecimientos. Es lo opuesto a lo sintagmático, a lo lineal; es lo paradigmático, lo que avanza en profundidad. Lo lineal es rápido y progresivo; lo que profundiza es lento y reiterativo. Avanza repitiendo. Ahora nadie soporta que se le repita algo, ni siquiera un chiste. El cine y la tv nos acostumbran a escenas y películas cada vez más rápidas. Cambiamos la película cuando es "muy lenta". Con ello, el neoliberalismo aleja la posibilidad de paz interior. Cada vez más irá desapareciendo esa capacidad simbólica, simbolizante, y, perdida ya la simbolicidad, sólo quedará el *entertainment*, el entretenimiento, si no es que francamente la pornografía. Se elimina el afecto, el amor, para dar lugar a la utilización de la persona.

Pérdida de la simbolicidad, que lleva a una disminución del conocimiento. Menoscabo epistemológico, que produce el paradigma neoliberal. Sólo el conocimiento científico y técnico. No el conocimiento humanístico. No es lo mismo cuando se conoce desde el egoísmo que desde la oblatividad, desde la producción que desde la reproducción. Sobre todo, el neoliberalismo, con el ritmo de vida que impone, por el ruido, por la inseguridad, por las angustias inútiles que provoca, hunde en la depresión. Y es notable el monto de depresión que hay en la gente en la actualidad. Todo esto es producto de la disminución de la capacidad simbólica. El símbolo, la simbolicidad, es la que saca de la angustia y de la depresión, porque da sentido, en la vivencia del afecto comunitario. El símbolo es el lenguaje del afecto. La producción de conocimiento no es neutral con respecto a la moral, a la ética. El neoliberalismo llega a orientar la producción del conocimiento por el camino del interés, de los intereses de los poderosos, no para el bien del hombre. Como el neoliberalismo entiende que su objetivo es el bienestar, el estado de bienestar, y se entiende el bienestar como lo puramente material, por allí va la investigación. El estado neoliberal tiene una parte importante que es la cultura. Pero se trata de una cultura *ad hoc*, basada en la idea de hombre que tiene, el hombre con-

sumidor. Por eso es una cultura del consumo, de cosas a la carta, y que perpetúe la intencionalidad consumista del individuo. Una cultura así es una cultura pobre en contenidos profundos, por más que sea riquísima en la superficialidad.

En busca del remedio

Vemos claramente dos fuerzas encontradas que tensionan a la sociedad, a saber, el bien particular y el bien común. Y privilegiar demasiado a cualquiera de ellos es peligroso: atenta contra la sociedad toda. Deben estar en perfecta armonía; deben mantener un equilibrio proporcional. Es una situación analógica. El olvido de la analogía (que es el verdadero olvido del ser) es el que propicia que ese equilibrio se rompa. Y la modernidad olvidó la analogía, no la entendió o no quiso verla.

La pérdida de la analogicidad, ésa ha sido la causante de esta crisis. La analogía es la que conduce a simbolizar. Y se ha debilitado a los símbolos. Se privilegia al individuo sobre la sociedad, o a la sociedad sobre el individuo, ignorando que hay aspectos en los que la sociedad está por encima del individuo, en las cosas más básicas y necesarias; y otras en las que el individuo está por encima de la sociedad, no se le puede supeditar a ella, y son las cosas más altas y sublimes, las del espíritu (cultura o religión), y son aquellas precisamente que tienen que ver con la simbolicidad, con el sentido. Sólo recuperando la sensibilidad hacia la analogía podremos recuperar la simbolicidad, el sentido, que haga pleno y feliz al hombre.¹⁴

En el fondo de la generosidad está el amor. En el neoliberalismo no cabe la generosidad; es opuesta a la ganancia, a la crematística, al capitalismo. Tampoco cabe el amor, ya que es don, regalo, oblación; y eso es contrario a la venta. El mercado no da nada: vende o roba, pero no cabe una actitud oblativa, de donación. La donación

¹⁴ Cf. J. C. Scannone, "Hacia la transformación comunicativa de la racionalidad económica", en J. C. Scannone - G. Remolina (comps.), *op. cit.*, pp. 161-162 y 170-171. Scannone y también Dussel llaman "analéctica" o "anadialéctica" a un proceso por el cual se pasa de lo universal a lo particular: teórico, ético y estético. El proceso tiene que ver con lo esencial (metafísico-antropológico), el segundo (ético) con la praxis, y el tercero (estético) media entre los dos asegurando lo concreto, particular y diverso.

está muy emparentada o relacionada con la gratuidad.¹⁵ Es lo que permite el trato afectuoso. No solamente el diálogo, sino la convivencia. En latín se llamaba “*conversatio*”, la conversación.

Algo que revela este fenómeno es la utilización y manejo del tiempo. Ahora se dice que el tiempo es dinero. Entonces nadie da su tiempo a otro. A veces ni siquiera a sus familiares. Dar tiempo es darse uno mismo, y eso no lo tolera el neoliberal. Vende su tiempo. Y es que el tiempo es para conseguir dinero, o algún interés individual. Pero difícilmente se dará tiempo al otro. El espacio es también atesorado para origen de ganancias. El manejo del espacio y del tiempo revelan al hombre. Y el hombre neoliberal usa su espacio y tiempo para la ganancia, no para la donación, no para el afecto.

Eso impide la entrega total, exclusiva, la fidelidad y la búsqueda del bien del otro. Es lo que vemos en las telenovelas. Allí se enseña a manipular a las personas, a no comprometerse, a traicionar, a vengarse, etcétera. Es lo que muchas jóvenes aprenden a hacer ahora. Y esto es revelador del paradigma de ser humano que el neoliberalismo necesita y promueve. El tipo de hombre que es acorde al neoliberalismo se ve en lo que exhiben los medios de comunicación.

Varios autores, entre ellos Lipovetski, han hablado de la soledad del hombre y al mismo tiempo de la pérdida de la intimidad. Parece paradójico, pero es cierto. Los medios de comunicación incomunican en las familias, en la misma intimidad, y hacen que se pierda la capacidad de contacto, de vínculo. Resulta de ahí un hombre neurótico, incapaz de vínculo afectivo estrecho, profundo. Se rehuyen las dos realidades más fuertes, del amor y de la muerte. Se esconden.

El amor y el pensamiento de la muerte sacan del individualismo, del subjetivismo, aunque de diferente manera.¹⁶ El amor, porque gozosamente nos polariza hacia el otro, hacia el ser amado. La muerte, porque con su aceptación se desata la resignación, la reconciliación con la vida y la creatividad. Pero el neoliberalismo afecta estas estructuras profundas del hombre, arrebatándoles su sentido.

¹⁵ Cf. J. C. Scannone, “Ética, economía y trabajo: su interrelación a partir de una filosofía de la gratuidad”, en *ibid.*, pp. 205 y ss.

¹⁶ Esto lo señaló Rosenzweig y lo repitió Levinas. Cf. R. Mate, *Memoria de Occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados*, Barcelona: Anthropos, 1997, pp. 123 y ss.

Es una violencia muy fuerte, muy fina, la que ejerce el neoliberalismo sobre el hombre. La violencia aquí es sobre todo una agonía prolongada, pues la persona tiene que verse atacada directamente en su sentido. Se le vende una felicidad que no es, falsa, disfrazada. Cuando se distorsiona la felicidad, la finalidad del hombre, el hombre mismo no es tomado como un fin, sino como un medio, en contra de lo que pedía Kant. Es derrocar y derribar el reino de los fines para instaurar el reino de los medios, de lo contingente, de lo accidental, de lo efímero e intrascendente. Inclusive de lo equívoco. Se puede llegar a cualquier fin con cualesquiera medios.

El neoliberalismo es, pues, violento. Sí. Es violento. Propicia diferencias muy marcadas. Promete bonanza a todos; pero, en realidad empobrece a la mayoría. Y privilegia a unos cuantos. Con ello esclaviza a esa mayoría de muchas maneras. Falta de empleos, refugio en sub-empleos, trabajos informales, mendicidad, etcétera. Deuda con los bancos, pues para todo se necesitarán préstamos, que, al ser difíciles de pagar, van incrementándose hasta dar la impresión de que nunca se podrán saldar. De ese modo se da otra especie de esclavitud de la mayoría. Se castiga a ciertos sectores de la población, se los relega, porque no son aptos para esa vida neoliberal. Así los indígenas, pobres entre los pobres. La atención de las enfermedades, que sólo es buena para el que puede pagarla. Y a los demás, a la mayoría, se los abandona casi a su suerte.¹⁷

El acceso a los bienes y servicios no es igual, no es equitativo, no es justo. Ya el mismo acceso a los estudios, aun cuando haya escuelas y universidades públicas, se ve limitado por los escasos recursos para llevar a cabo esos estudios. Y, a pesar de que se realicen, no hay empleos para los recién egresados. Están en función de las expectativas de los empresarios. El otro resultado es el aumento de la burocracia. El incremento de la burocracia es el fortalecimiento de los intereses del estado. Y también de los intereses del capital. Pues el estado llega a ponerse al servicio descarado de la riqueza. Todo se mueve allí con el dinero, y todo se mueve para conseguir y ateso-

¹⁷ Por eso es ineludible volver a un llamado a la responsabilidad. Cf. J. Peña, "Sobre la responsabilidad política", en *Revista internacional de filosofía política*, 11 (1998), pp. 127 y ss. Pero debe ser entendida, de modo más levinasiano, como responsabilidad por el otro.

rar dinero. Dinero que después se quedará allí y no beneficiará al pueblo. Tan gran aparato tributario, y no repercute en el beneficio de la sociedad civil. Al parecer, la justicia distributiva no es el fuerte del neoliberalismo, o acaso no cabe en él. La burocracia es una clase parasitaria del estado y del capital, pues el mismo estado se vuelve cada vez más sujeto o supeditado al capital. Los que no tienen capacidad para consumir, para competir y para alimentar ese sistema, y éstos son la mayoría, están condenados a quedar relegados y poco a poco a ser excluidos, a desaparecer.

Conclusión

He criticado al neoliberalismo, más que por sus consecuencias económicas, políticas y sociales, por sus supuestos antropológicos y éticos. Inclusive, más allá de sus contenidos éticos, que son malos, por los contenidos de su filosofía del hombre, que son nefastos. Corresponden a lo que podemos llamar su psicología filosófica o su antropología filosófica. Nos muestra una imagen del hombre deplorable. Es un modelo, paradigma o icono de ser humano vacío y sin felicidad, con sus símbolos rotos. Se ve en lo que hace. Si las creaturas son imágenes de su creador, las obras actuales del hombre nos muestran un ser humano que se ha vaciado de sentido. Sus mismas obras claman contra él, esos productos egoístas que acaban con el hombre mismo y hasta con la naturaleza que es su entorno. Mas, para que cambien esas obras perniciosas del hombre actual, tenemos que cambiar su imagen, para que puedan ser mejores, a imagen y semejanza suya.

EL NEOLIBERALISMO EN AMÉRICA LATINA

Samuel Arriarán

El significado de las reformas estatales

Las reformas estatales realizadas durante los últimos años en varios países de América Latina, estuvieron estrechamente vinculadas al neoliberalismo. Se manifestaron con la aparición del nuevo Estado chileno bajo la dictadura de Pinochet. Sus principales expresiones fueron: desregulación, desempleo masivo, represión sindical, redistribución de la renta en favor de los ricos, privatización de las empresas públicas, etcétera. Este tipo de medidas anticiparon el modelo del tacherismo y las orientaciones teóricas al estilo de Milton Friedman y de los *Chicago boys*.

Después de Chile, el modelo se afinó en Bolivia, en 1985. Como dice Perry Anderson, es importante detenerse un poco en esta experiencia ya que si bien Chile representó una experiencia piloto para el nuevo neoliberalismo en los países avanzados de Occidente (como Inglaterra), la experiencia boliviana también proveyó la experiencia piloto para el neoliberalismo del Este postsoviético (como en Polonia y Rusia).¹

En efecto, en 1985, el gobierno de Víctor Paz Estenssoro detuvo una hiperinflación a través de una serie de ajustes económicos radicales (congelación de salarios, apertura a los capitales externos, privatización de las empresas estatales, despidos masivos de obreros, etcétera.). El programa fue lanzado en un decreto sorpresivo, respaldado por un estado de sitio destinado a reprimir violentamente las protestas. Al mismo tiempo, Paz Estenssoro se preocupó por establecer formalmente un pacto con el principal partido opositor (ADN) cuyo líder es el ex dictador Hugo Bánzer. Este pacto que no buscaba en principio conformar un gobierno de coalición sino sólo conseguir apoyo del parlamento (es decir, superar los bloqueos entre el ejecutivo y el legislativo), posteriormente tuvo que incorporar a ADN otorgándole el control de varias empresas estatales. El pacto se sos-

¹ Perry Anderson, "Balance del neoliberalismo: lecciones para la izquierda", en *Viento del Sur*, núm. 6, primavera de 1996.

tuvo a lo largo de 1985-1989 permitiendo al gobierno de Paz Estenssoro conseguir la aprobación en el parlamento de legislaciones complementarias, así como defenderse del movimiento obrero.

La práctica de regular la vida económica mediante decretos supremos, por encima del Congreso, fue una manifestación clara de tendencias regresivas en el proceso de reforma del Estado. En los raros casos en que se llevó a discusión al Congreso (porque de otra manera se habría incurrido en violaciones flagrantes a la Constitución), se empleó a la mayoría parlamentaria para aprobar la legislación requerida, especialmente antes de que se produjera una gran discusión en la opinión pública. Esta práctica ha sido llevada a extremos por el sucesor de Paz Estenssoro, el ex-presidente Jaime Paz Zamora, líder del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR). El gobierno de Paz Zamora continuó con los rumbos de la política neoliberal trazada por el MNR.

Gonzalo Sánchez de Lozada continuó esa política. Con el nombre de "Plan de Capitalización", este gobierno empezó en los primeros meses de 1994 a implementar una serie de privatizaciones de las empresas públicas, como por ejemplo el sistema de salud.

Estas privatizaciones continúan en forma acelerada con Hugo Bánzer y prueban que nos encontramos ante una política de afinidad y profundización entre una política autoritaria y un proceso empresarial de reestructuración económica. Aparentemente, la transición a la democracia en Bolivia parece caracterizarse por una especie de divorcio entre lo económico y lo político. Si bien la economía se estabilizó (parando la hiperinflación), sin embargo lo hizo con base en un modelo democrático que, paradójicamente, amplió las brechas sociales y descuidó los aspectos distributivos y de equidad. Desde el inicio, la estabilidad se identificó con la democracia y así ganó un gran espacio de legitimidad. Al igual que en el caso de Fujimori o Menem, hubo claramente un proceso de condicionamiento ideológico previo. La democracia se utilizó como cobertura no coercitiva para imponer el modelo neoliberal.

Es innegable que la lección que deja la experiencia boliviana es que hay un equivalente funcional al trauma de la dictadura militar como mecanismo para inducir democrática y no coercitivamente a un pueblo a aceptar las más drásticas políticas neoliberales. Aun cuando un gobierno de izquierda llega al poder, como sucedió con

el MIR, se comprueba que ante las presiones del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial no queda otro remedio que seguir aplicando las medidas neoliberales. Pero también se comprueba que la vía reformista no es otra cosa que una forma de conservación del capitalismo. Esto se debe a que, como ya lo observó agudamente Rosa Luxemburgo en el caso de algunos países europeos, quienes se pronuncian a favor del camino de las reformas en lugar de y en contraposición a la conquista del poder político, no están realmente eligiendo un camino más calmo, seguro y lento hacia la misma meta, sino una meta distinta. En lugar de dirigirse al establecimiento de una nueva sociedad, se dirigen simplemente hacia modificaciones insensibles puramente cuantitativas.²

Las ilusiones de la democracia

Lo grave de todo esto es que se da la ilusión de que las masas ejercen una autodeterminación definitiva, como si hubiera realmente la igualdad democrática de todos los ciudadanos. Lo que se dice del primer periodo de Menem es que fue una experiencia neoliberal exitosa. ¿A que se debió su éxito? Al igual que Fujimori en Perú o Hugo Bánzer en Bolivia, hizo lo contrario de que prometió antes de ser electo. Estamos aquí ante varios casos de clara manipulación política. No es que los pueblos eligen libremente a sus gobernantes. Esto es perder de vista el condicionamiento ideológico de los electores. Esto significa que antes de todo proceso electoral hay un condicionamiento que determina la orientación del voto. Esto se debe al control capitalista de los medios de comunicación basado en el control de los medios de producción. De esta manera, el sistema se mantiene por consentimiento (además de coerción). Si el Estado tiene un papel constitutivo en las relaciones de producción y en la reproducción de las clases sociales, es porque no se limita al ejercicio de la represión física organizada. Como dice Nicos Poulantzas "el ejercicio de la violencia legítima está orgánicamente implicado en

² Rosa Luxemburgo, "¿Reforma o revolución?", en *Obras escogidas*, tomo 1, Ediciones Era, México, 1978, p. 71.

las relaciones de producción a fin de que el plustrabajo sea arrebatado a los productores directos".³

Para ello es necesaria la organización de las relaciones ideológicas y de la ideología dominante. Chomsky tiene razón al señalar que la democracia puede ser una forma eficaz de control ideológico:

"En su uso real, el término 'democracia' en la retórica estadounidense, se refiere a un sistema de gobierno en el cual algunos elementos privilegiados, fundamentalmente miembros de la empresa privada, controlan el Estado mediante el dominio del sector privado, mientras la población observa sin decir nada."⁴

Así pues, en realidad las élites dominantes detestan la democracia mientras todo está bajo control. A veces revelan el cinismo de su fingido interés por las elecciones como cobertura endeble para el "terrorismo de Estado".⁵

En el caso de los países latinoamericanos, no se puede dejar de ver que esto conviene a la reproducción del poder. De ahí la idea de que las democracias liberales de los últimos años no hayan sido otra cosa que democracias controladas. Obviamente el control se manifiesta cuando se impide optar por un tipo diferente de Estado. No hablemos de un estado socialista, sino solamente de un tipo de democracia independiente que molesta a los planificadores estadounidenses. Esto explica la invasión a Panamá, así como la desestabilización de Nicaragua y de Cuba.

El fortalecimiento del Poder Ejecutivo

Parece que, como en el caso de México, en varios países latinoamericanos las medidas neoliberales estuvieron acompañadas de una impresionante concentración del Poder Ejecutivo. Lo que era algo característico de México se ha generalizado contagiando a otros como el SIDA. Paz Estenssoro, Menem y Fujimori también tuvieron que gobernar con una serie de reformas legislativas y de la constitución. Pero este fenómeno del reforzamiento del poder ejecutivo, es un acontecimiento mundial y está asociado a la decadencia del parla-

³ Nicos Poulantzas, *Estado, poder y socialismo*, Siglo XXI, México, 1979, p. 14.

⁴ Noam Chomsky, *Sobre el poder y la ideología*, Visor, Madrid, 1988, p. 12.

⁵ Noam Chomsky, *op. cit.* p. 89.

mento y al creciente papel económico del Estado. Este papel pone en entredicho todo el sistema jurídico. Se esfuma la distinción entre poder legislativo y ejecutivo. El dictado de normas y decretos se desplaza al ejecutivo y su racionalidad instrumental de la política económica concreta al día. En el caso de los países latinoamericanos, este retroceso de la ley se relaciona con los intereses hegemónicos del capital industrial estadounidense y del narcotráfico.

A raíz de dichos intereses hegemónicos, la reforma del Estado es reducida a reformas electorales. Por esta razón carece de sentido hacer reformas cuando un país ha sido previamente militarizado. El ejercicio de la fuerza en la vida cotidiana contradice jurídicamente la legalidad democrática. ¿No sería mejor entonces referirnos a una teoría política relacionada más con la guerra contrainsurgente que con la democracia liberal? Esto implica redefinir al estado neoliberal como estado de terror ya que tiene deficiencias en la capacidad hegemónica, es decir, incapacidad para recurrir o gobernar por la vía del consenso. Actualmente, la mayoría de los gobiernos en América Latina no pueden gobernar, con la democracia burguesa, con alternancia de poder. Cuando las reformas ya están hechas en forma definitiva y se pierde la ilusión de que los partidos vayan a alcanzar el poder en el marco establecido ¿vale la pena seguir sosteniendo la idea de la transición democrática?

Las desventuras del reformismo

Algunos teóricos del neoliberalismo en América Latina, como José Guilherme Merquior, sostienen que, mientras el socialismo ha sido constantemente criticado, casi nadie parece proponer seriamente un cambio global de la democracia liberal. Esta democracia aparece —según él— como el “único sistema de gobierno verdaderamente legítimo en las sociedades modernas”.⁶

Es evidente que este argumento se apoya en un profundo desconocimiento histórico. No toma en cuenta que la vía democrática, llamada también “la vía de Kautsky”, fue criticada cuando la gran mayoría del proletariado internacional fracasó al apegarse a los mar-

⁶ José Guilherme Merquior, *Liberalismo viejo y nuevo*, FCE, México, 1993, p. 18.

cos y mecanismos de la democracia burguesa, es decir, a la progresión gradual a través de reformas sociales y políticas dentro de la legalidad constitucional.⁷

La vía de la política reformista pasó su primera prueba experimental en el desarrollo del movimiento obrero y de los partidos socialistas antes de la Primera Guerra Mundial, desembocando en la renuncia a la revolución cuando la primera gran crisis del sistema imperialista puso objetivamente la revolución a la orden del día. La consecuencia inmediata fue que el movimiento obrero dirigido por la socialdemocracia desempeñó un papel de primer orden en la recuperación del capitalismo europeo y en el aislamiento de la revolución rusa.

La segunda prueba experimental de la política reformista fue la estrategia de la socialdemocracia alemana bajo la república de Weimar. El resultado fue la ascensión de Hitler al poder. Como dice Fernando Claudín, la responsabilidad de este hecho reside en el papel que cumplieron la socialdemocracia junto con el Partido Comunista Alemán y la Internacional Comunista.⁸

Otras variantes de la política reformista fueron: la táctica de los socialistas españoles bajo la segunda república que condujo a la guerra civil; la política de los socialistas franceses en el periodo del frente popular; la experiencia de Chile bajo el gobierno de Allende. Aquí también el resultado fue el ascenso del fascismo (claro ejemplo de a dónde puede conducir, en periodo de aguda lucha de clases, el respeto fetichista a los mecanismos de la democracia liberal). Finalmente cabe mencionar la llamada "Tercera Vía" una forma ideológica que aparece a fines de los años noventa a raíz de algunos cambios en gobiernos europeos (Tony Blair en Inglaterra, Jospin en Francia y Schroeder en Alemania). Esta "tercera vía", teorizada por Antony Giddens, pretende ser también una vía alternativa para los gobiernos latinoamericanos para las primeras décadas del próximo siglo. Pero dicha vía obviamente que no puede tener éxito ya que no es otra cosa que una vertiente de la socialdemocracia. No hay

⁷ Cfr. Karl Kautsky: *La dictadura del proletariado*. V.I.Lenin, *La revolución proletaria y el renegado Kautsky*, Grijalbo, México, 1975.

⁸ Fernando Claudín, *La crisis del movimiento comunista*, Ed. Ruedo Ibérico, París, pp. 95-130.

nada nuevo en el fondo. Se trata de la misma política económica al servicio del capitalismo.

También es importante señalar el caso de Nicaragua donde, a raíz de un confuso concepto de la democracia, el Frente Sandinista perdió las elecciones en dos ocasiones. Lo menos que se puede aprender de estas derrotas populares es que en ninguno de los países donde los partidos de izquierda han llegado al poder y han gobernado ajustándose al sistema democrático vigente se han producido transformaciones o reformas importantes.

Es que el principal defecto de la democracia liberal consiste en que, por su marco estructural capitalista, no permite ningún cambio sustancial. El proletariado nunca puede convertirse en clase dominante mientras no se permita la ruptura de dicho marco.

Hoy bajo el Estado neoliberal, la democracia adquiere un carácter fetichista más engañoso al hacernos suponer que luego del derrumbe del "socialismo real", no hay otro camino. Así la democracia liberal adquiere virtudes mágicas. Nuevamente el camino de las reformas se absolutiza y se vuelve una ideología conservadora.

LA FORMACIÓN DEL FILÓSOFO EN MÉXICO, PARA AMÉRICA LATINA Y PARA EL FUTURO

Mauricio Beuchot

Introducción

Es de importancia crucial tener una filosofía de la educación. Pero ésta ha de conseguirse a partir de la práctica concreta, como examen de las circunstancias. Por eso he querido hablar ahora de la filosofía de la educación partiendo de la educación filosófica, esto es, de cómo veo que se debe orientar la educación del filósofo, esto es, de cómo veo que se debe guiar la formación filosófica del que aspira a ser filósofo en nuestra sociedad mexicana. Es un tema de educación superior, pero que se torna fundamental para todos los niveles de la educación, pues es como la culminación ideal, el paradigma o modelo de la misma.

¿Cómo se debe formar el estudiante de filosofía en nuestro medio? ¿Qué directrices convienen al aspirante a filósofo en México? Por supuesto que hablo del que no se contentará con “dar clases de filosofía” ni con ser mero historiador de esta disciplina, ya que los buenos historiadores de la misma han sido casi siempre excelentes pensadores sistemáticos (pienso en M. de Wulf y en É. Gilson, ambos historiadores de la filosofía medieval, pero también constructores sistemáticos, uno en estética y otro en epistemología). Y, de entre estos aspirantes a filósofos, pienso en los que, además, quieran filosofar en relación con su contexto, esto es, lo que solemos llamar “filosofía latinoamericana”.

No entraré aquí a la currícula de las materias más que mínimamente, ya que eso es secundario y accidental; prefiero ir a las orientaciones generales. Con las mismas materias en una currícula, dos orientaciones distintas llevan a resultados distintos; y, con distintas materias, dispuestas en currículas distintas, una misma orientación puede conseguir el mismo resultado en ambos casos. Así, pues, me interesará aquí señalar algunas directrices que creo deben guiar la formación del filósofo en México. Hablo, además, de “deber ser” porque no puedo quedarme en el puro nivel descriptivo, el cual es sólo el apoyo empírico, mas no el punto de llegada; aspiro a normar de

alguna manera. Pero debe entenderse este “deber ser” o normatividad como orientación o consejo; no como la única opción, sino una entre varias, pero la más conveniente, como nacida de una interpretación de la realidad, por lo que mi propuesta debe ser leída en clave hermenéutica.

Líneas fundamentales

El aspirante a filósofo debe orientarse ante todo a la formación de un modelo teórico de ser humano. Siempre hay una filosofía del hombre, una antropología filosófica, que rige a las sociedades. Mas no basta reflejar el modelo de hombre que existe en nuestra sociedad y en nuestro momento, sino atreverse a proponer un modelo del hombre que debe ser el que se necesita o al que aspiramos.

Este ejercicio será el más formativo, porque la antropología filosófica articula a las demás disciplinas filosóficas; en efecto, en ella desembocan los conocimientos de filosofía natural, de psicología racional, de teoría del conocimiento o epistemología y, sobre todo, de metafísica. Además de que la lógica acompaña a la epistemología en esa construcción. Y, de acuerdo con esa filosofía del hombre que se ha formado, surge la filosofía moral o ética. Además, ya como un dechado de todo lo anterior, la estética.

En el lado de la lógica y la epistemología, en ese entrecruce de ellas del que surge la metodología, brota la *hermenéutica*, que es un método de comprensión; por lo tanto, un método de conocimiento. Era, para el Heidegger de *Ser y tiempo*, el método para la construcción de la metafísica. Aunque después puso en crisis la viabilidad de la metafísica, la hermenéutica se ha mostrado como lo que debe seguir siendo tal método de construcción ontológica.

Es necesario iniciar fuertemente al estudiante de filosofía en el método hermenéutico, pues éste tiene como objeto la interpretación de textos, la búsqueda de la intencionalidad del autor, con la conciencia de que se introduce nuestra propia intencionalidad de lectores, y así se busca el máximo de significación, pero dentro de lo alcanzable. Y es que el ejercicio principal del filósofo es hermenéutico: interpretar los textos de la tradición filosófica, así como interpretar su propia realidad.

Pero ha de tratarse de una hermenéutica especial, cargada de advertencia y lucidez. Pues hoy la hermenéutica, en la posmodernidad, ha llegado a ser considerada como el lenguaje común de la filosofía; pero se trata de una hermenéutica equivocista, de lo ambiguo, lo metafórico, lo subjetivo y relativista. Todo ello por rechazar lo que podría denominarse la hermenéutica univocista, la de la modernidad, cientificista y desmesuradamente pretenciosa. Por eso a esos dos polos extremos hay que añadir y ofrecer una mediación, una alternativa intermedia y equilibrada, con la capacidad de salvaguardar la diferencia sin perder por ello la identidad, a saber, una hermenéutica analógica que proteja lo particular sin perder la capacidad de conservar la posibilidad de lo universal. Una hermenéutica analógica que supere las dificultades de lo unívoco y lo equívoco, y recoja sus virtudes, según lo iremos viendo poco a poco más adelante.

Filosofía latinoamericana/mexicana

Para poder hablar de lo que se espera del futuro filósofo mexicano, de manera que puedan darse orientaciones al estudiante de filosofía en nuestra patria, espontáneamente volvemos la vista al espectáculo de la filosofía en nuestro país. ¿Qué se ve en la filosofía mexicana actual? ¿Y qué necesita para tener más vida?

Hace falta esforzarnos por hacer buena filosofía. Es lo que pidió José Gaos en 1942,¹ diciendo que lo importante para los filósofos mexicanos era hacer buena filosofía, pues, ya que eran mexicanos, *ipso facto* sería filosofía mexicana. Algo semejante dijo en 1969,² su seguidor y discípulo Leopoldo Zea, al pedir que los mexicanos hiciéramos filosofía en serio, conscientes de estar dentro del panorama o contexto de la filosofía universal. En consecuencia con ello, aunque desde una perspectiva diferente, a finales de ese mismo año, Luis Villoro instaba a la profesionalización de la filosofía en nuestro país. Abelardo Villegas insistió en el carácter propio y mexicano que debía tener nuestro filosofar, y Alejandro Rossi insistió en esa profesio-

¹ En el artículo "La filosofía", de su libro *Filosofía en lengua española*, México, Polis, 1942.

² En su libro *La filosofía americana como filosofía sin más* (1969), México, Siglo XXI, 1992 (14a. ed.), pp. 58 y ss.

nalización que se había planteado.³ La historia ha mostrado que ambas cosas no son excluyentes.

Panorama de la filosofía actual

Se habla mucho de que la filosofía actual está en crisis a nivel mundial. Y eso afecta a Latinoamérica y a México. Se atribuye dicha crisis a la pugna entre filosofía moderna y filosofía posmoderna. Aunque, tal vez, más que de una mera pugna entre lo moderno y lo posmoderno, se trate de la dificultad que conlleva aceptar todas las críticas de la posmodernidad. Sus planteamientos han resultado benéficos, pero no todos parecen aceptables. Porque a veces son demasiado extremos, o pesimistas, o tan negativos que ya se habla de la muerte de la filosofía, y no sólo de la moderna, sino de toda filosofía pensable.

En los que no se han decepcionado de la filosofía, hay dos actitudes preponderantes. Se quejan de bloques o imperios filosóficos, como antes lo fue el marxismo. Ahora señalan la filosofía analítica y, tal vez en menor medida, la filosofía pragmática. Pero también la posmodernidad ha llegado a ser una especie de imperio. Sólo que es un imperio muy ambiguo, con fronteras muy desdibujadas. Las grandes escuelas, como la fenomenología, el estructuralismo, etcétera, han decaído hasta casi desaparecer. Se ven ahora vástagos suyos, o, por lo menos, herederos, como la hermenéutica. Las tendencias sistemáticas han venido a menos y prolifera la minucia. La totalización ha dado paso a la fragmentación.

Se va desde una especialización muy fuerte en algunas áreas (p. ej. de la filosofía analítica) hasta una muy escasa especialización en otras (p. ej. de la posmoderna). Hay una división tácita entre historiadores de la filosofía y filósofos sistemáticos. A veces los historiadores de la filosofía son tan especializados que se concentran demasiado en un trozo de la obra de un autor, y no se entienden ni entre los que estudian la misma época. Pero también los filósofos sistemáticos son a veces tan especializados que resulta difícil seguirlos y, a su vez, no parecen entender de otra cosa. Algunos son tan punta de lanza, y tan

³ Las intervenciones de esa mesa redonda fueron reunidas como "Sentido actual de la filosofía en México", en *Revista de la Universidad de México*, vol. XXII, núm. 5, enero 1968.

interesados en lo último que ignoran olímpicamente la historia filosófica. Algunos más, pero pocos, han tratado de establecer puentes entre unas disciplinas y otras. Da la impresión de que la globalización trae una exigencia de competencia tan grande, que obliga a demarcar terrenos que resulten prohibidos para los demás: prohibido el paso.

Lo que se ve más difícil es la comunicación entre las distintas tradiciones filosóficas que conviven. Es algo muy parecido a la situación que vivimos del multiculturalismo en la sociedad actual.⁴ La llamada República de las Letras antes tenía cierta igualdad, y ahora pululan las diversidades. No parece haber un lenguaje común. Se ha dicho que lo que más se le acerca es la hermenéutica, pero ello redundaría en pobre gloria para ella, pues resultaría vigente ahora porque nadie entiende a nadie. Tal parece que hay mucho miedo en hablar de universalidad y se prefiere la inclinación al relativismo, incluso al muy extremo. Los llamados metarrelatos: la metafísica, la epistemología y la filosofía de la historia, han perdido interés. Se tiene miedo a asumir investigaciones acerca de ellos. Se prefiere resaltar la fragmentación, la particularidad, la diferencia, los distintos puntos de vista, a veces sin admitir ninguna convergencia.

El espíritu de la época es de zozobra, parece que la cultura se está cayendo a pedazos. Sobre todo da la impresión de esto en el ámbito de la ética, a pesar de que se da la globalización, pues las diferencias se defienden a toda costa. Hay una lucha a muerte entre el universalismo que crea la globalización y el particularismo o relativismo de los que luchan contra ella. Ya no se sabe qué puede más, si la globalización en la que se nos dice que estamos prisioneros o la resistencia denodada y a veces desesperada contra ella. Hay paralelamente otros intentos distintos, o alternativos, como el universalismo logrado mediante el diálogo, por la ética discursiva, y el intento de parar el relativismo, en algunas formas de la hermenéutica.

Es un espíritu de zozobra muy parecido al del tiempo del barroco, cuando el humanismo renacentista pareció desplomarse. El ánimo del barroco parece estar muy presente. Parece ser por lo menos lo típico de una fracción muy significativa de nuestra cultura. Espíritu de desengaño y de cierta melancolía. Todo ello en ten-

⁴ Cf. S. Arriarán-M. Beuchot, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, México: Itaca, 1999.

sión con la nostalgia de lo universal, que todavía se yergue como ideal para algunos, pero ya no tan firme ni tan claro. También intenta reconstruir la comunidad y asume la vida como vertebrada y dirigida por la estética, por el arte, aun en lo extremo y recargado. Volver a levantar al hombre, a pesar del espíritu de desengaño, de estremecimiento, de casi ruina. Exaltación de los sentidos, por encima de la razón; la imaginación, por encima del intelecto.

¿Cómo se relacionan o integran las culturas indígenas en esta cultura global de hoy en día? ¿Cómo conservar la igualdad sin lesionar la diferencia? Aquí puede verse que la noción de mestizaje está presente.

¿Cómo dar a la mujer el lugar que le corresponde en el filosofar? ¿Cómo asumir la igualdad respetando lo que hay de diferente? En este punto han surgido nuevas e interesantes búsquedas de reflexión teórica.

Hay que hacer una filosofía dentro de la historia universal, pero teniendo conciencia de la propia particularidad, como pide Leopoldo Zea; o afrontar las preguntas universales de la filosofía desde la particularidad de nuestra cultura para dar respuestas contextualizadas, como dice Luis Villoro. En todo caso, siguen las grandes preguntas de la filosofía, y las respuestas se dan contextualizadas en la particularidad cultural americana. Filosofamos desde nuestra tradición, como nos lo recuerda Gadamer;⁵ pero hacemos nuestra aportación, grande o pequeña, a ese acervo de nuestra tradición particular. En el mismo cumplimiento de nuestra individualidad personal, inserta en la particularidad de nuestra cultura, realizamos, icónicamente, la riqueza de lo general y universal. Hablándonos a nosotros mismos hablamos a todos los hombres.

El monólogo y el diálogo, la reflexión y la conversación, son las dos partes del filosofar. Es cierto que no puede darse puro diálogo. Hay que reflexionar. Se requiere algo de monólogo, oírse a uno mismo. Pero en el diálogo se comparte la reflexión, se pone a prueba y se mejora. El diálogo tiene sentido cuando se va a intercambiar, cuando se va a cambiar en algo las creencias, aunque sea mínimo el cambio. El diálogo como ruptura de monólogo se da no tanto por el hablar con otro, sino por el oír al otro. Más que en el emitir, se sitúa en el recibir.

⁵ Cf. H.-G. Gadamer, *Verdad y método*, Salamanca: Sígueme, 1977.

Ahora que los filósofos hermeneutas llaman tanto la atención sobre el oír, el escuchar, es cuando hemos de hacer caso y volver nuestra vista hacia ese aspecto del diálogo, mismo que lo hace posible.

Tradición y creación

Algo que parece imponerse, en consecuencia con ello, es escuchar la tradición, como pide Gadamer, esto es, escuchar nuestra tradición. Voces mezcladas ya, pero que tienen que saber oírse en pureza, para poderlas recuperar mezcladas. La voz indígena, de la filosofía prehispánica, que ya varios han estado estudiando y recuperando. La voz hispana de la filosofía colonial, con sus paradojas y problemas. La voz del México independiente, con su sangre nueva, dispuesta para emprender una nueva vida. El momento del liberalismo, con sus ansias de autonomía, y el momento del positivismo, con su sueño de progreso. Y saber oír, sobre todo, el México actual, de este siglo que fenece, con sus variadas corrientes de pensamiento que se entrecruzan y pugnan por alcanzar predominio. Todo ello tenemos que recuperarlo, interpretarlo, entenderlo, para poder discernir caminos nuevos por donde avanzar.

En la actualidad se ha privilegiado el extremo de ser un gran erudito y no proponer nada, sino conocer lo más completamente que se pueda algún autor o corriente de pensamiento; o el otro extremo de no profundizar ni estudiar eso, sino aventurarse a crear, a proponer, a descubrir, con el consiguiente chasco de descubrir hilos negros y mediterráneos que ya habían sido descubiertos con mayor comprensividad y profundidad.

En el caso de la vida intelectual, principalmente la filosófica, se dan sobre todo aquellos ídolos que señalaba Francis Bacon,⁶ profeta que clamaba contra los ídolos de aquellos tiempos, que, un tanto mudados, parecen seguir siendo los mismos de hoy en día. Los ídolos del foro, los ídolos de la tribu, los ídolos del teatro y los ídolos de la caverna.

El primer grupo de ídolos, los del foro, son los lugares comunes, los tópicos del ágora, que se dan en la gente, las ideas recibidas, los

⁶ Cf. F. Bacon, *Novum Organum*, I, 40-44.

prejuicios. Hay que dejar de tributarles adoración, latría. Esos ídolos evitan la creatividad, constriñendo a repetir lo ya dicho, a conservar lo que no se puede conservar, ya sea por inoperante o inservible. Son un lastre porque nos atan demasiado a la opinión de los demás, nos impiden extender la tradición y profundizar en ella. Por otra parte, están los ídolos de la tribu, que son los que atan a ese impulso tribal de la conservación por la pura conservación, por defensa familiar y doméstica. Esos ídolos evitan la creatividad de otra manera: pugnan por atarnos a la tradición por miedo. Cohíben y reprimen la posibilidad de innovar. Vienen después los ídolos del teatro, que consisten en crear impresión o ilusión, promueven la fantasía de saber, y mueven a impresionar y a dar la apariencia de saber, como en el caso de los sofistas. Esto igualmente frena la creatividad, ya que hace buscar la “brillantez” y la originalidad vacía, por sí misma, sin ton ni son, no como respuesta a problemas reales. Y, finalmente, aparecen los ídolos de la caverna, que son los errores propios de cada persona, sus puntos ciegos, como los de los prisioneros encerrados en la famosa caverna de Platón.

Es muy distinto crear desde el narcisismo que desde la seriedad y la generosidad. Allí ni siquiera contará la originalidad, sino la verdad, y eso será lo que haga original a la originalidad misma. Ahora lo original es buscar la verdad, no la originalidad por sí misma. Igual que no se trata de repetir mecánicamente, tampoco se trata de “crear” mecánicamente. Eso se hace al “crear por crear”.

Tiene esto un carácter dramático y no sólo un transcurso o decurso pausado y ecuánime. Tiene su parte de crisis. Crisis en el sentido de enjuiciamiento, de crítica, tanto de lo ajeno como de lo propio, quizá más de lo propio; pero también implica ser capaz de discernir lo que hay de verdadero y falso (o deficiente). Para poder potenciar lo bueno y rechazar lo malo.

Interpretación y transformación

Pero, además, la labor del filósofo es interpretar la realidad para transformarla. No solamente interpretar el ser, como quería el Heidegger de *Ser y Tiempo*, que ya es gran cosa, sino también interpretar, dentro de él, al hombre y a la sociedad, para lograr que se

transforme. Si Marx decía en la primera de las *Tesis sobre Feuerbach* que los filósofos lo único que habían hecho era interpretar la realidad y que lo que él veía que hacía falta era transformarla, esto se puede conjuntar y reunir. Esto es, la filosofía tiene los dos aspectos, el de interpretación y el de transformación. Marx veía que sólo se había cumplido con el primero, y no con el segundo; por eso privilegió la praxis sobre la teoría, al punto de que, si antes la teoría era lo más excelso, para él pasaba a serlo la praxis. Pero no. Veo que no hace falta separar los dos aspectos del filosofar, sino que lo que hace falta es unirlos. Hacer que la interpretación de la realidad conduzca a su cambio.

Así, pues, el nuevo filósofo no sólo interpreta, sino transforma. Transubstancia.⁷ Ya no se separa tanto la interpretación de la transformación. Puede interpretarse para transformar. El filósofo en la actualidad se encuentra con un mundo sociopolítico que le pide lucidez. Para ello tiene que interpretar. Pero esa lucidez es para transformar. Tiene que impulsar la transformación. Y ésta se da sobre todo desde el fondo de lo simbólico de cada cultura. Tiene que cuidar ciertos símbolos, los buenos, y destruir otros, los malos. Tiene que impulsar la transformación y orientar en ella. No sólo interpretar, sino transformar. Transubstanciar.

Esto es lo que compete hacer al que estudia hoy la filosofía. El filósofo no debe pensar que sólo se está formando para sí mismo, sino que lo está siendo para la sociedad. No sólo estudia para construir o redondear sistemas abstractos que se queden en la mente, sino que estudiará para servir a sus semejantes en la ardua tarea de construir la sociedad.

Pero la misma transformación de la realidad requiere que se llegue al sentido que debe tener la realidad. Por eso puede entenderse la labor del filósofo como una donación de sentido; el filósofo es un dador de sentido. Claro que no se trata de un egoísta dar desde uno mismo el sentido a las cosas, sino que lo encuentra en ellas y lo asume. Se encuentra de alguna manera puesto en las cosas, y tenemos que hallarlo, captarlo y comprenderlo.

⁷ Retomo aquí la idea de Juan David García Bacca en su obra *Humanismo teórico, práctico y positivo según Marx*, México: FCE, 1974.

Pero hay que exigir algún grado de probabilidad —en el sentido de capacidad de ser probada— a una teoría o una interpretación. Se tiende en la actualidad a ampararse en las inconmensurabilidades, y con eso nos ponemos a cubierto de la exigencia de rigor y seriedad. De un protocolo y parsimonia muy rígidos, de formalizarlo todo y verificarlo todo empíricamente, hemos saltado a un protocolo de superficialidad, de falsa alegría y de desenfadado juego. Hay que centrarnos en algo intermedio, que evite los defectos de esos dos extremos, en un centro en el que la creatividad esté apoyada, respaldada y aun fomentada por el estudio serio.

Búsqueda/donación de sentido

Entiendo, pues, la labor del filósofo para el futuro como donación de sentido. Será un donador de sentido. Esto podría sonar a reivindicación de los discursos absolutistas de la modernidad, los llamados metarrelatos; pero precisamente sería buscar el sentido de la historia y el sentido de la vida, o del existir, o del ser. Es decir, no sólo dar sentido (que puede ser arbitrario), sino buscarlo, respetar el de las cosas. Con ello apuntamos a la filosofía de la historia y a la metafísica. Pero no se puede aplicar el reparo de Lyotard a la filosofía de la historia y a la metafísica de metarrelatos. En lugar de metarrelatos, los vemos como dia-relatos. Es decir, tienen una pretensión más moderada, de un sentido hipotético, conjetural, provisoriamente conocido. Precisamente es uno de los significados de la palabra símbolo, a saber, conjetura, como lo hizo ver Cusa en su momento, en su libro *De coniecturis*. Al ser concebida en el ámbito de la analogía, no puede tener pretensiones desmedidas, como lo hizo la metafísica de la modernidad, aun la reciente.

En efecto, creo que la filosofía ha de estar orientada hermenéuticamente.⁸ La hermenéutica ha sido recordada, recuperada y potenciada en la actualidad. La analogicidad del pensamiento nos recuerda que nuestro discurso no es unívoco, como quiso la modernidad. Por rechazo de ella, ahora en lo que se llama posmodernidad, se ha dado un vuelco hacia lo opuesto a lo unívoco, que es la equivocidad,

⁸ Cf. M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica*, México: UNAM 1997.

como vemos en tantos relativismos e irracionalismos que proliferan hoy en día. La posmodernidad se ha dejado devorar por la equívocidad, se ha hundido en lo equívoco, con un cierto regusto, diciendo que todo es ambiguo, y se regodea en su aseveración, que no se ve ambigua, sino muy decidida, más bien dogmática, y a veces hasta gratuita. Por eso me parece que el filósofo debe buscar algo distinto, una vía intermedia. Por eso me parece que la filosofía del futuro no puede ser unívoca, y no debe ser equívoca. Tiene que ser polisémica, multívoca; pero, ya que lo multívoco puede ser equívoco o análogo, no puede ser equívoca, sino analógica. Tiene que ser analógica. O, por lo menos, tiene que intentarlo. Esto es lo que tocará al futuro filósofo que deberá aprender un pensamiento de la analogicidad, y que ojalá haga avanzar la hermenéutica analógica, que tanto necesita la filosofía hoy en día.

En la actualidad, la filosofía, por obra de la posmodernidad, se ha vuelto hermenéutica. La hermenéutica es, como dice Vattimo, la *koiné* o el *esperanto* de la filosofía actual. Una cosa triste es darse cuenta de que la filosofía se ha vuelto hermenéutica en parte porque ya nadie entiende a nadie. Y la hermenéutica es precisamente la disciplina o saber de la interpretación, de la comunicación y la mediación entre los hombres. Pero se ha considerado que esta época hermenéutica tiene que ser antimetafísica, por pensar que la hermenéutica y la metafísica se oponen, que la primera tiene que devorar a la segunda, que la cultura devora a la naturaleza, y el lenguaje al ser. Pero es falsa esa apreciación de que la hermenéutica tiene que ser antimetafísica por esencia; más bien exige una metafísica para no perderse. Abre la posibilidad y hasta la necesidad de la metafísica, pues exige tener un correlato en la realidad. La mayor parte de los filósofos posmodernos ha negado la metafísica por considerar que no se pueden buscar fundamentos, que no se pueden plantear estructuras de las cosas, esencias. Pero todo eso falla desde el origen, pues ellos están aludiendo sin darse cuenta a los fundamentos mismos, hablan del fundamento al tratar de negarlo. Se colocan en el mismo nivel de metadiscurso de los metarrelatos que tanto se esfuerzan por abatir. El que más se ha dado cuenta de esto es Vattimo, más que Derrida, y por eso ha tratado de no negar la metafísica, sino de decir que hay que debilitarla, hasta que por sí sola se

muera, se aniquile. Pero esto es o un nihilismo fuerte muy disfrazado, o una vez más otra declaración metafísica de la muerte de la metafísica, lo cual introduce un círculo vicioso y hace que la metafísica resurja, como un fénix, de las cenizas en las que pretendió aniquilarla.⁹

Hermenéutica crítica

Habermas cuestionó la hermenéutica, en polémica tanto con Gadamer como con Ricoeur.¹⁰ Decía que no era crítica, que no incluía lo que en ese momento de presencia del marxismo, o neomarxismo se llamaba la crítica de las ideologías. Ricoeur fue muy tajante en ello. No le interesaba meterse a hacer crítica de las ideologías. Le interesaba más buscar el sentido de los textos, la praxis del texto, ver un texto como un producto práctico, como una obra. Pero después siguió estudiando el sentido de nuestras narraciones; por ejemplo, del modo como narramos la historia, cómo la contrastamos con el relato de ficción, y cómo la conducimos intencionalmente hacia la utopía posible. Y con ello creo que transformó el pensamiento contemporáneo, lo trans-substanció; sólo que hay que rectificar y reorientar algunas cosas que él dejó un tanto discutibles, como la sola narratividad del testimonio, con lo cual a veces da la impresión de que se ha acercado a Derrida y a otros posmodernos. Pero se puede hacer, y hay mucho trabajo pendiente, para reorientar la filosofía hermenéutica por ese camino de recuperar la ontologicidad, concretamente ontologizar la hermenéutica.

Además, veo que la hermenéutica no está reñida con la crítica social. Creo que una filosofía hermenéutica puede incluir el equivalente de eso que en aquel momento se llamó la crítica de las ideologías. Se trata de una crítica ética de la situación del mundo. Allí tanto Gadamer como Ricoeur se quedaron un tanto cortos o tímidos, y no sacaron todo el provecho de la hermenéutica; ya que, en un sentido parecido al del “desenmascaramiento” que daba Marx a la

⁹ Cf. M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México: UNAM, 1998.

¹⁰ Cf. M. Beuchot, *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente*, Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 1989.

crítica de las ideologías, la hermenéutica puede desenmascarar los males que se están infiriendo a la sociedad actual con el consumismo, el neoliberalismo y el neoconservadurismo. Y tal vez sea más perentoria y urgente una crítica de la falta de sentido, el otro “desenmascaramiento”, ya no del lado de Marx, sino del lado de Nietzsche, esto es, desenmascarar el nihilismo al que nos ha llevado y sigue llevando el pensamiento contemporáneo. Tratar de recuperar el sentido, de devolverle el sentido a la vida y al mundo. Es donde más tenemos trabajo los filósofos, y será una tarea que tendrá que asumir el pensador actual.

Hermenéutica analógica

Me parece que una labor muy importante del filósofo del futuro (hermenéuticamente orientado) es rescatar la simbolicidad. Tiene que tomar muy en cuenta los símbolos para su reflexión filosófica. Y esto sólo podrá hacerlo mediante una adecuada hermenéutica.

Por eso tiene que ser una hermenéutica analógica, como a mí me ha gustado llamar a una hermenéutica no desontologizada, sino aceptadora de la ontología, y que incorpora la analogía tomista en su seno, de modo que dé amplio margen a la verdad sin caer en el relativismo, que deje lugar a varias interpretaciones verdaderas y correctas, esto es, válidas, y, sin embargo, evite el que todas o cualquiera sea válida, permitiendo hacer una discriminación, una crítica para señalar a algunas interpretaciones como más cercanas a la verdad y a otras como alejadas de ella. Esto es algo que hace mucha falta en la actualidad. Es algo que se espera de los nuevos filósofos.¹¹

Conclusión

Como se ve, hay muchos retos y muchos trabajos que hacer para integrar la formación del filósofo mexicano. Pero es una intencionalidad que ha de irse cumpliendo dentro de un proceso. Esa intencionalidad, esa teleología tan rica, abre el ánimo de hacer cosas, de avanzar en el conocimiento, para dar algo a los demás, para proponer algo positi-

¹¹ Cf. M. Beuchot, *Hermenéutica, posmodernidad y analogía*, México: UIC - M. A. Porrúa, 1996.

vo a los hombres de hoy, sobre todo de nuestra patria, para brindarles algo en lo cual creer y algo que esperar, viviendo una utopía, asomados al futuro; porque sólo de esa manera se puede ser, a pesar de las crisis y calamidades de nuestro momento, un poco más felices.

HERMENÉUTICA, EDUCACIÓN Y MULTICULTURALISMO

Samuel Arriarán

En los últimos años, en el campo de la investigación educativa en México, la hermenéutica y el multiculturalismo se han convertido en enfoques teóricos ineludibles. Al igual que en Europa y Estados Unidos, estos enfoques han logrado interesar y preocupar a las ciencias sociales pero también a las ciencias naturales. Al estar relacionados con las tesis del posmodernismo, naturalmente han provocado reacciones múltiples, desde adhesiones apasionadas, rechazos tajantes y, como no podían faltar, burlas o “engaños” como el famoso caso Sokal.¹

Para valorar su impacto en el terreno de la investigación educativa hay que esclarecer primero la metodología de dichos enfoques. Quizá se puede empezar tratando de comprender qué es la hermenéutica. Se podría citar aquella famosa explicación que dio un escritor cuando alguien le preguntó cuál era la diferencia entre la poesía y la prosa. El escritor le explicó que la prosa era el lenguaje que todos usamos para comunicarnos en la vida cotidiana. A lo que el otro contestó: “¡no sabía yo que toda mi vida estaba hablando en prosa!” Igualmente en el trabajo educativo cotidiano muchos maestros practican la hermenéutica inconscientemente, es decir, que establecen una verdadera relación de diálogo con los alumnos, colocándose algunas veces en su lugar. Este ponerse en el lugar del otro es lo que podría caracterizarse como una situación hermenéutica.

¿Por qué es necesario salir de uno mismo y ponerse en los zapatos del otro? Pues porque de otra manera se sigue considerando al otro un objeto o una cosa que se manipula. Sin diálogo la relación educativa se convierte en un monólogo y en una relación técnica puramente autoritaria.

Por supuesto que la hermenéutica no se reduce a una práctica, es también el producto de una serie de rigurosas reflexiones filosóficas, desarrolladas en muchas universidades en diversas partes del

¹ Cfr. Alan Sokal y Jean Brigrmond, *Impostures Intellectuelles*, Editions Odile Jacob, París, 1997; Paul A. Bogossian “El engaño de Sokal. Contradicciones internas del relativismo posmoderno”, en *Claves*, núm. 81, abril de 1998. Madrid.

mundo. Es así que existen por lo menos cuatro tendencias o corrientes contemporáneas:

La primera es la hermenéutica contemplativa o conservadora cuyos principales representantes son: el filósofo alemán Hans Georg Gadamer y el filósofo italiano Gianni Vattimo. Estos autores son conservadores ya que sostienen la imposibilidad del cambio social. Se limitan a justificar y glorificar los valores de la tradición cultural (de Occidente).

La segunda tendencia es la hermenéutica crítica (cuyos exponentes son Jürgen Habermas y Karl Otto Apel). Estos autores en sus primeros libros sostenían la necesidad de cambiar las instituciones sociales ya que impiden una sana relación comunicativa. La hermenéutica, según ellos, adquiere un carácter normativo y emancipatorio porque critica y transforma los valores establecidos. Hay que advertir que en sus últimos libros, Habermas y Apel abandonaron esta perspectiva adoptando un enfoque en favor de la estabilidad de las instituciones.

La tercera tendencia es la hermenéutica fenomenológica de Paul Ricoeur, que intenta construir un puente entre Gadamer y Habermas.

La cuarta tendencia es la hermenéutica posmodernista (cuyos principales exponentes son autores como Jean Francois Lyotard y Richard Rorty), quienes postulan simplemente el nihilismo y la imposibilidad de comunicación, ya sea entre individuos o entre las culturas. Esta posición es la que se puede caracterizar mejor como "relativista extrema o de escepticismo absoluto".²

Un objetivo importante hoy en día, es esclarecer (a la luz de la hermenéutica) el problema del multiculturalismo en general, y de la educación multicultural en particular. Cuando se aprende de otra cultura, ¿siempre es para dominar? Si la razón es un proceso de aprendizaje, ¿una cultura puede aprender de otra y no respetarla? ¿Cuáles son los límites del pluralismo y de la racionalidad?, ¿se debe imponer siempre la razón universal (por ejemplo cuando hay una situación en la que es vital una vacuna, ¿la lógica de la vacuna se aplica a la educación?).

Por supuesto que esto nos lleva a la cuestión de la dominación cultural, es decir en torno del conflicto entre el universalismo y el parti-

² Cfr. Samuel Arriarán, *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*, UNAM, México, 1997.

cularismo. Ciertamente la cuestión de la educación multicultural está ligada estrechamente con la cuestión del posmodernismo. Lo primero que habría que decir entonces es que el debate sobre la posmodernidad no es un tema exclusivo de los países europeos. En México y en América Latina es un debate fundamental que abarca el sistema educativo y de gran importancia para el proyecto de la democracia. Este debate tiene que ver no sólo con cuestiones de la política inmediata, sino también con problemas de redefinición de la identidad cultural.

El principal problema en países como México es la hegemonía cultural. El caso es que no se da aquí el problema al margen de la imposición de una cultura. Históricamente, la expansión occidental ha colocado a las culturas indígenas en situación desigual. O sea que hay que considerar el modo en que en América Latina la dinámica cultural presenta una serie de características particulares. Aquí hay culturas subalternas que desarrollan un proceso muy complejo de interacción entre sus tradiciones y la cultura occidental. La integración cultural no es una solución. Esto implica uniformar las culturas según un solo modelo.

El hecho de que hay relaciones de dominación no puede hacernos perder de vista que la necesidad de democracia no implica anular la diversidad. El pluralismo cultural basado en el respeto a las diferencias es un valor que es necesario repensar. Los nuevos problemas del multiculturalismo y la posmodernidad indican que también es necesario salir de los planteamientos centrados en el nacionalismo y el etnicismo. En la medida en que la globalización impide un desarrollo económico y político en términos de autarquía, se plantea la necesidad de pensar en otro camino para la educación en México y en América Latina.

En México, en los últimos años, comienzan a aparecer algunas reflexiones importantes en torno de la teoría del multiculturalismo. A partir de dichas reflexiones podemos delimitar claramente cuatro posiciones:

- *El multiculturalismo liberal* que se caracteriza por mantener la prioridad moral de los individuos. Posición sostenida por Fernando Salmerón, Ernesto Garzón Valdés.³

³ Ernesto Garzón Valdez, "¿Es éticamente justificable el paternalismo jurídico?" en E. Garzón Valdez y Fernando Salmerón (eds.), *Epistemología y cultura, en torno a la obra de Luis Villoro*, UNAM, México, 1993.

- *El multiculturalismo comunitarista* que defiende la prioridad moral de las comunidades. Posición que caracteriza a Luis Villoro y Charles Taylor.⁴
- *El multiculturalismo pluralista* que es una mezcla de los dos anteriores y pretende evitar un falso dilema. Esta posición es defendida por León Olivé.⁵ En realidad esta posición no representa una tercera alternativa ya que representa la primera posición. Por tanto, no evita sino que más bien reitera el falso dilema.
- *El multiculturalismo analógico-barroco* que busca una igualdad proporcional con predominio de la diferencia. Esta posición es defendida por Mauricio Beuchot, Bolívar Echeverría y Samuel Arriarán.⁶ En estos autores sí es posible hallar argumentos que evitan el falso dilema aunque no queda todavía muy clara su diferencia con la posición de Luis Villoro y Charles Taylor. Aunque hay algunas coincidencias al insistir en el *ethos* (y de ninguna manera en el individuo desligado de su comunidad) puede advertirse una búsqueda de otro tipo de filosofar latinoamericano.

Obviamente no puedo referirme de un modo más amplio a todas las posiciones antes descritas. Solamente voy a referirme a la última, es decir, a aquella posición con la cual me identifico y en la que he situado mi propio proyecto de investigación educativa.

La revisión de la historia en nuestros países implica matizar los planteamientos dualistas (entre vencedores y vencidos) y elaborar otras interpretaciones en términos de procesos culturales híbridos, es decir, como interacciones múltiples, confusas. Una de estas interpretaciones es la del *ethos* barroco, que intenta reconstruir las condiciones históricas del siglo XVII en Nueva España y relacionarlas con

⁴ Charles Taylor, *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*, FCE, México, 1993; Luis Villoro, "Igualdad y diferencia: un dilema político", en L. Olivé y L. Villoro (eds.), *Filosofía moral, educación e historia*, UNAM, 1996.

⁵ León Olivé, "Multiculturalismo" en L. Olivé y Luis Villoro (eds), *Filosofía moral, educación e historia*, op. cit.

⁶ Mauricio Beuchot, "La filosofía ante el pluralismo cultural", en Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, Ed. Itaca, México, 1999. Bolívar Echeverría, *Las ilusiones de la modernidad*, Ed. El Equilibrista, México, 1997; Samuel Arriarán, "El *ethos* barroco: una alternativa posible frente al dilema del universalismo-particularismo", en Mariflor Aguilar Rivero (coordinadora), *Reflexiones obsesivas. Autonomía y cultura*, Fontamara, México, 1998.

los procesos actuales de hibridación cultural (desarrollos de la informática, nuevos medios de comunicación como Internet, videojuegos, televisión digital, etcétera).

En la medida en que enfoques hermenéuticos como el *ethos* barroco suponen una comprensión de procedimientos simbólicos (en las imágenes, ritos, mitos, etcétera) podemos apoyarnos inicialmente en una perspectiva filosófica interpretativa. Es decir, ya que no se trata solamente de verificar, demostrar o comprobar datos empíricos según paradigmas deterministas o positivistas, podemos confiar en un planteo donde haya cabida para lo "no racional", es decir, para otra racionalidad (lo no racional no significa que sea necesariamente irracional).

El análisis de las mitos puede ser entonces una perspectiva complementaria para poder plantear el problema de la educación multicultural como problema de diálogo en función del mestizaje y el cruce intercultural. Si el problema del mestizaje invita a revisar la historia, es necesario entonces repensar la filosofía latinoamericana desde la posibilidad de una hermenéutica barroca-analógica.

En América Latina, la identidad ya no se puede plantear como antes del proceso de la globalización, es decir, en términos de la recuperación de una identidad pura. La nueva situación histórica que padecemos como la globalización hace necesario replantear los conceptos sobre la nación, las culturas indígenas y las clase sociales. En la situación actual de México, y de la educación pública en particular, es importante pensar en alternativas frente al multiculturalismo posmoderno de orientación neoliberal.

Estamos en un momento de grave crisis cultural, lo cual justifica la necesidad de reorientar el proceso educativo. Frente al proceso globalizador fundamentalmente hegemónico y de homogeneización hay que investigar las posibilidades de los sistemas educativos locales, ¿cómo combinar los valores de la modernidad con los valores de las culturas indígenas? Cuando se aprende de otra cultura ¿siempre es para dominar? (esto es lo que ha sucedido con la modernidad). Si la educación multicultural es posible ¿cómo aprender de otra cultura si está destruida?, ¿quién aprende?, ¿el vencedor o la otra cultura?, ¿el aprendizaje es una idea más amplia que la de "racionalización"? (en relación a los extremos de la razón estratégica y de la

razón comunicativa), ¿las teorías del aprendizaje como la de Habermas sirven para comprender situaciones multiculturales? ¿Cómo ligar el aprendizaje con la tolerancia?, ¿cómo impulsar el pluralismo cultural en la escuela?

En México hay bastantes reflexiones sobre este tema. Sin embargo, la mayor información que hemos registrado proviene principalmente de los Estados Unidos, Canadá y España, donde se experimentan modelos de educativos autogestivos basados en el multiculturalismo. En Estados Unidos Sletter y Grant revisaron 47 artículos y 19 libros sobre educación multicultural. En 19 artículos y 10 libros se establecen metas, como por ejemplo: "Fortalecer y valorar la diversidad cultural"; "Derechos humanos y respeto a la diversidad cultural"; "Elegir vidas alternativas para la gente"; "Justicia social e igualdad social de oportunidades para todo el mundo"; "Distribución equitativa del poder entre los miembros de todos los grupos étnicos".⁷

Al relacionar la educación con la hermenéutica y el multiculturalismo, lo que vemos es un debate abierto que puede ser muy enriquecedor. No se trata de plantear una supuesta prioridad moral de las comunidades, ni tampoco únicamente de los individuos (tal como plantean los liberales posmodernos). En el caso de países como México tan importantes son los derechos individuales como de ciertos grupos como los indígenas. Lo que necesitamos es una educación multicultural como libre desarrollo de las diferencias culturales y de los derechos individuales (esto no ha podido ni puede desarrollarse, por el predominio de la racionalidad instrumental y por la existencia de un modelo de sociedad y de educación basado en la homogeneización).

Así, pues, podría decirse que los aportes de la educación multicultural en México apenas se podrán ver (no en el próximo milenio) sino en las primeras décadas del siglo XXI. Esos aportes girarán en torno de la necesidad de la formación filosófica multicultural de los profesores para que puedan desarrollar en los alumnos una conciencia de vivir en un mundo intercultural. Esto significa aprender valores como la tolerancia y el respeto a otras culturas diferentes de la nuestra.

⁷ Sletter Ch. E. y Grant C.A, "An Analysis of Multicultural Education in the United States", *Harvard Educational Review*, 57 (4).

Frente al proceso de globalización en general, y particularmente ante el Tratado de Libre Comercio, se pueden desarrollar otras alternativas para la educación mexicana, no tanto en términos de requerimientos técnicos o de formación docente, según criterios mercantiles, sino más bien en exigencias humanistas. En vez de aceptar de manera fatalista un proceso de homogeneización educativa venida desde el exterior, es más conveniente explorar posibilidades de combinar las tradiciones culturales indígenas con los valores de la modernidad occidental. En este sentido, las posibilidades abiertas por la hermenéutica analógica indican la necesidad de buscar alternativas educativas en torno a la problemática de la educación multicultural. Claro que se puede repensar los problemas de la educación a partir de la crisis actual del Estado-nación mexicano. En la medida en que se profundiza dicha crisis económica y política, surgirá cada día más la necesidad de buscar opciones educativas, es decir, que como en otros países europeos (muy preocupados por acabar con el racismo) también en México habrá que enfrentar la necesidad de investigar seriamente las posibilidades de la educación multicultural.

En el campo educativo mexicano ya existe una comunidad no muy grande pero que ha tratado de impulsar ese tipo de educación. Muchos maestros del sistema de educación básica, media y superior, han pedido ayuda para diseñar, implementar o asesorar planes de estudios que ayuden a los estudiantes a comprender mejor. De ahí el esfuerzo de un número aún pequeño de investigadores de la educación que han estado explorando el terreno de la hermenéutica (desde sus orígenes y desarrollo). Esta exploración ha resultado muy difícil, ya que ha tenido que enfrentar a los tecnócratas neoliberales que descalifican el carácter liberador de la hermenéutica confundiendo deliberadamente con la interpretación medievalizante o exégesis religiosa. Aun así entre los maestros mexicanos la hermenéutica contemporánea se ha abierto camino y se ha revelado como una poderosa herramienta para el cambio educativo. Siguiendo la huella de la función transformadora de la hermenéutica en la sociedad capitalista, se han recogido los grandes aportes de filósofos de la talla de Gadamer, Ricoeur y Habermas. Se reconoce que hay un consenso de que estos filósofos han hecho avanzar a las ciencias

sociales haciendo altamente improbable cualquier retorno a una concepción positivista de dichas ciencias. La hermenéutica es pues indispensable en el diseño de conceptos y marcos de referencia. Actualmente algunos autores como Wittgenstein o Heidegger son revalorados como aquellos que más contribuyeron a poner los cimientos para una nueva comprensión de la cultura. Como aporte personal a una revaloración más amplia, he escrito un libro sobre otras teorías hermenéuticas complementarias y centradas en la acción simbólica (Ernst Cassirer, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu y Michel de Certeau).⁸

Así llegamos a las investigaciones educativas actuales que tratan de aplicar la hermenéutica a la educación. En estos casos se trató de fundamentar el proyecto de la hermenéutica de la educación como una herramienta metodológica altamente valiosa para los maestros y alumnos en el salón de clase. El esfuerzo de aplicar la hermenéutica a los problemas en el aula escolar ha redundado en una mejor comprensión y, por tanto, ha ayudado notablemente a fundamentar el carácter emancipatorio y disminuir o eliminar el univocismo del autoritarismo existente en el proceso pedagógico. Aunque no hay todavía aplicaciones de la hermenéutica de Ricoeur o Gadamer a la investigación educativa, abundan en cambio las aplicaciones emancipatorias de Habermas.⁹

Desde el punto de vista de la hermenéutica analógica-barroca, el estudiante se concibe como estando siempre en proceso de interpretación del material pedagógico. La parte central del proceso de interpretación es el fenómeno del juego. Se cree que hay, de alguna manera, un contraste entre juego y educación. El juego ayuda al estudiante a comprender nuevos significados. Es una nueva forma de autoconocimiento que captura nuevos significados.

⁸ Cfr. Samuel Arriarán, *La fábula de la identidad perdida. Una crítica a la hermenéutica contemporánea*. Ed. Itaca, México, 1999.

⁹ Se puede mencionar por ejemplo a W. Carr, S. Kemmis, Elliott J. y Grundy S. Carr Wilfred, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Editorial Laertes, Barcelona, 1990; Carr W, and Kemmis S., *Becoming Critical. Education, Knowledge and Research*, Famer Press, Londres, 1986; Elliott John, *La investigación acción en educación*, Ediciones Morata, Madrid, 1990; Grundy Shirley, *Productos o praxis del curriculum*, Morata, Madrid, 1987.

Pero no sólo se trata de valorar adecuadamente la importancia pedagógica del juego. La hermenéutica en la educación también significa revalorar los mitos y valores de culturas diferentes de la cultura europea occidental. Lo que es más controversial en los debates hermenéuticos actuales es el contexto de nuestras preconcepciones y prejuicios que nos afectan cuando interpretamos un texto. Las aulas de clase no son entidades ahistóricas, por ejemplo los cuestionamientos al currículum están fuertemente enraizados en tensiones y contradicciones históricas. El círculo hermenéutico es producido siempre entre bloques hegemónicos de una o varias tradiciones históricas. Es mediante este proceso que el alumno proyecta nuevas posibilidades para comprenderse a sí mismo y trascender así el significado original del texto histórico.

En conclusión, el proceso pedagógico íntegro requiere necesariamente de diálogo entre alumnos y maestros. Este proceso sólo puede ser hermenéutico. Cuando tiene éxito implica la transformación de expectativas, la apertura o fusión de horizontes. Es este proceso que produce significados nuevos. El alumno primero trasciende su mundo establecido y su entendimiento original del texto histórico.

Sobre el desarrollo de esta perspectiva acerca la necesidad en México de la educación multicultural en el siglo XXI, yo no tengo una posición pesimista. Hay muchas razones para fundamentar la esperanza ya que tenemos una semejanza con la problemática que vivirán los países europeos. Como ha dicho recientemente Umberto Eco, la Europa del tercer milenio será mestiza. Yo agregaría y ¡tan multicultural y barroca como México y América Latina!

En todo el mundo los racistas y los neoliberales habrán pasado a la historia como una raza extinguida de dinosaurios.

LOS APORTES DE HABERMAS Y APEL AL DEBATE SOBRE HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN*

Samuel Arriarán

De cara a los problemas concretos y característicos de América Latina en general y de México en particular, el fenómeno de la educación —con vistas a producir una praxis liberadora— requiere de una investigación educativa de base hermenéutica, contrapuesta al positivismo y a la racionalidad tecnocrática, que en verdad reconozca la pluralidad de tradiciones culturales y no se refiera sólo a la tradición eurocéntrica; ha de definirse más como una hermenéutica crítica y normativa (Apel y Habermas), que como una hermenéutica relativista neoliberal (Rorty) o conservadora. Sólo en estos términos es que una pedagogía hermenéutica ha de cumplir con la función mediadora del lenguaje hacia la transformación democrática. Una de las tendencias contemporáneas más importantes en la investigación educativa es, sin duda, la hermenéutica. ¿Cómo surgió esta tendencia?, ¿cuál fue su desarrollo? Éstas son algunas preguntas fundamentales que necesitamos responder si queremos comprender cómo fue que la hermenéutica, surgida inicialmente de la fenomenología, se articuló posteriormente con los planteamientos ontológicos de Gadamer y Ricoeur y con la Teoría Crítica de Habermas y Karl Otto Apel.

En efecto, si observamos los antecedentes de la hermenéutica, nos encontramos con las investigaciones fenomenológicas de Husserl y Heidegger. Claro que la fenomenología no fue en sus orígenes una filosofía del lenguaje, sino una filosofía de la conciencia, cuyo objetivo era aclarar la relación sujeto-objeto en el proceso del conocimiento. En el caso de Husserl, reaccionando contra el objetivismo de su época intentó destacar el aspecto subjetivo: toda conciencia es conciencia de algo, pero ese algo es siempre algo para la conciencia, que es en definitiva la que otorga sentido y significación. Esta advertencia fue recogida fructíferamente por otros enfoques educativos distintos de la hermenéutica a lo largo de las últimas

* Ponencia presentada en el Tercer Congreso Nacional de Investigación Educativa, 25 al 27 de octubre de 1995. Sede: Universidad Pedagógica Nacional.

LOS APORTES DE HABERMAS Y APEL AL DEBATE SOBRE HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN*

Samuel Arriarán

De cara a los problemas concretos y característicos de América Latina en general y de México en particular, el fenómeno de la educación —con vistas a producir una praxis liberadora— requiere de una investigación educativa de base hermenéutica, contrapuesta al positivismo y a la racionalidad tecnocrática, que en verdad reconozca la pluralidad de tradiciones culturales y no se refiera sólo a la tradición eurocéntrica; ha de definirse más como una hermenéutica crítica y normativa (Apel y Habermas), que como una hermenéutica relativista neoliberal (Rorty) o conservadora. Sólo en estos términos es que una pedagogía hermenéutica ha de cumplir con la función mediadora del lenguaje hacia la transformación democrática. Una de las tendencias contemporáneas más importantes en la investigación educativa es, sin duda, la hermenéutica. ¿Cómo surgió esta tendencia?, ¿cuál fue su desarrollo? Éstas son algunas preguntas fundamentales que necesitamos responder si queremos comprender cómo fue que la hermenéutica, surgida inicialmente de la fenomenología, se articuló posteriormente con los planteamientos ontológicos de Gadamer y Ricoeur y con la Teoría Crítica de Habermas y Karl Otto Apel.

En efecto, si observamos los antecedentes de la hermenéutica, nos encontramos con las investigaciones fenomenológicas de Husserl y Heidegger. Claro que la fenomenología no fue en sus orígenes una filosofía del lenguaje, sino una filosofía de la conciencia, cuyo objetivo era aclarar la relación sujeto-objeto en el proceso del conocimiento. En el caso de Husserl, reaccionando contra el objetivismo de su época intentó destacar el aspecto subjetivo: toda conciencia es conciencia de algo, pero ese algo es siempre algo para la conciencia, que es en definitiva la que otorga sentido y significación. Esta advertencia fue recogida fructíferamente por otros enfoques educativos distintos de la hermenéutica a lo largo de las últimas

* Ponencia presentada en el Tercer Congreso Nacional de Investigación Educativa, 25 al 27 de octubre de 1995. Sede: Universidad Pedagógica Nacional.

décadas.¹ Aquí es interesante observar que lo propio de la hermenéutica y lo que parece marcar su diferencia con respecto a otros enfoques educativos que surgieron de la fenomenología, es el énfasis en el papel del lenguaje como mediación.

Es evidente que a partir de la fenomenología, la pedagogía ya no puede plantearse el conocimiento en términos de un sujeto solipsista, sino más bien en términos de una comunidad de sujetos. Se considera que la objetividad pasa necesariamente por la subjetividad. Pero esta consideración marcó apenas una etapa inicial. Posteriormente hubo que plantearse el problema del lenguaje como mediación. Justamente en esto, los conceptos formulados inicialmente dentro de la tradición de la fenomenología, fueron transformados radicalmente por autores como Gadamer, Habermas y Apel. En este sentido, en tanto esta transformación se desarrolló a partir de algo, la hermenéutica se puede comprender como una especie de continuación del programa de la fenomenología (tanto de Husserl como de Heidegger).²

Cuando hablamos de hermenéutica hay que matizar la diferencia entre la hermenéutica relativista del tipo de Gadamer, y la hermenéutica crítica, universalista, normativa, como la de Habermas y Apel. Se puede advertir que el desarrollo de la fenomenología hacia cualquiera de estos tipos, proviene del llamado "giro lingüístico" que se produjo en la intersección de varias corrientes filosóficas contemporáneas. Tal como señala Martin Jay, la línea divisoria de la hermenéutica alemana es precisamente el punto donde se entrecruzan la teoría crítica y la fenomenología, porque es aquí donde las implicaciones de los dos enfoques fundamentales de la hermenéutica han sido claramente puestas en evidencia. El punto central de esta intersección ha sido el debate entre Habermas, Apel y el principal discípulo de Heidegger: Hans Georg Gadamer.³

Este debate tiene implicaciones fundamentales para la investigación educativa. Por tal razón es necesario referirnos a él en forma muy

¹ Cfr. Bernard Curtis y Wolfe Mays (compiladores), *Fenomenología y educación*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1984.

² Cfr. Rüdiger Bubner, cap. 1, *Fenomenología y hermenéutica*, en *La filosofía alemana contemporánea*, Ed. Cátedra, Madrid, 1984.

³ Martin Jay, *Socialismo fin de siècle*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1990.

especial. Tal como se deriva de dicho debate, "el giro lingüístico" ha venido a poner de relieve que la realidad que conocemos y en la que actuamos es una realidad lingüísticamente mediada. Pero ciertamente hay diferencias entre la manera de ver esa realidad. Es decir, que en tanto esa realidad lingüística nunca se presenta en forma abstracta y ahistórica, sino siempre en una sociedad determinada, hay dos maneras opuestas de entender el problema de la tradición cultural y la modernidad (como conservación o transformación social), problema que resulta central para la investigación educativa en países como México. Sobre este punto volveré más adelante.

Por ahora me detendré en el debate anteriormente señalado, el cual puede plantearse de la siguiente manera: si damos por supuesto que la hermenéutica pone de relieve el papel del lenguaje como mediación, entonces cabe preguntarse ¿mediación de qué?, ¿medio de reproducción de la tradición o medio de dominación?

Resulta curioso que muchos autores como Richard J. Bernstein no vean la diferencia entre las respuestas de Gadamer, Habermas y algunos filósofos neoliberales como Rorty.⁴

Quizá, por ello, sea necesario subrayar que mientras para Gadamer el lenguaje simplemente reproduce la tradición, para Habermas y Apel, el lenguaje es por el contrario un medio de dominación y de poder social. En otras palabras, lo que no parecen apreciar algunos autores, quizá por razones ideológicas, es que el enfoque de Gadamer carece de los medios para descubrir o criticar las distorsiones socialmente determinadas de la comunicación, mismas que producen un consenso irracional o ilegítimo.

Como dice Martin Jay, lo que en el marxismo se conoce como crítica ideológica, es por lo tanto imposible en Gadamer porque no puede distinguir entre autoridad y razón. Careciendo de una pauta de crítica, resulta demasiado tolerante y demasiado receptivo con el pasado:

"El impulso emancipador de la Ilustración, el interés generalizable por la liberación de estructuras de autoridad ilegítimas, se pierden así

⁴ Richard J. Bernstein, "¿Cuál es la diferencia que marca una diferencia? Gadamer, Habermas y Rorty" en *Perfiles filosóficos*, Ed. Siglo XXI, México, 1991.

en la teoría de Gadamer, cuyas implicaciones son inherentemente conservadoras".⁵

Para Habermas y Apel, no se puede absolutizar el peso de las tradiciones, en tanto que esta posición nos conduce a lecturas idealistas, ahistóricas y radicalmente conservadoras de la realidad social. Desde esta perspectiva, es imprescindible situar las tradiciones y el lenguaje en el seno de la historia, esto es, relacionarla con la realidad del poder y de las relaciones sociales de producción.

Seguendo a K. O. Apel, Habermas desde sus primeros trabajos afirma que:

la acción social sólo se constituye en la comunicación en el lenguaje ordinario...El lenguaje es también un medio en que se reproduce el dominio y el poder social. Sirve a la legitimación de relaciones de poder organizado.⁶

La historia, desde el punto de vista de Gadamer, es solamente historia de la transmisión de mensajes lingüísticos, de la constitución y reconstitución de horizontes de comunicación como puros hechos de lenguaje. Sostener esto, según Habermas y Apel, implica, entre otras cosas, preguntarse por qué la historia no aparece a veces como mera transmisión lingüística, sino como ideología y otros modos que parecen desmentir su estructura primariamente hermenéutica. Si se reconoce que la comunicación —que posibilita el diálogo entre individuos, épocas y sociedades— se halla amenazada por malentendidos infinitos ¿no será que necesitamos una hermenéutica de alcances normativos?

Y es en el seno de esta problemática metodológica y filosófica de donde surge justamente la fundamentación de la hermenéutica aplicada a la investigación educativa. Y es aquí donde podemos apreciar aún más los aportes de Apel.

Sin duda alguna, hablar hoy de las ideas de Apel en México y en América Latina, es una novedad muy grande. Sus visitas a México,

⁵ Martin Jay, *op. cit.*, p. 39.

⁶ Jürgen Habermas, *La lógica de las ciencias sociales*, Tecnos, Madrid, 1988, p.257. Es importante advertir que esta idea se mantiene a lo largo de los últimos trabajos de Habermas, por ejemplo en su *Teoría de la acción comunicativa*, dos tomos, Ed. Taurus, Madrid, 1987.

nos dejó una impresión muy fuerte al polemizar apasionadamente sobre los problemas más graves que preocupan a la comunidad internacional. Quizá lo más interesante de Apel es el modo en que nos plantea el problema de la necesidad de optar por una ética posconvencional, partiendo de la catástrofe sufrida en la época nazi. Éste no es un problema pasajero o frívolo de su filosofía, ya que como demuestran sus últimos ensayos, no se cansa de insistir en los peligros del retroceso al nivel anterior al ético-democrático en el desarrollo de la conciencia moral.⁷ Quizá el motivo de dicha insistencia sea el impacto que produce el surgimiento de movimientos neofascistas en Europa. Impacto que por otra parte también está afectando a algunos filósofos posmodernos como Jacques Derrida, quienes ante este nuevo fenómeno reasumen posiciones en favor de Marx y de la Ilustración.

En América Latina, al igual que en los países europeos, el déficit de legitimación, está ocasionando una creciente inestabilidad y debilidad de las instituciones democráticas, lo cual hace posible el surgimiento de gobiernos autoritarios en los que faltan en forma absoluta garantías respecto a los derechos humanos. Tal vez, por esta manera de plantear los problemas, Apel se ha convertido en uno de los pocos filósofos europeos que nos proponen nuevas reflexiones y líneas de investigación. Una de éstas es justamente en torno a la modernidad, la educación ligada a la democracia y el cambio cultural.

En la medida en que los países latinoamericanos no somos modernos ni posmodernos, las reflexiones de Apel nos resultan útiles para orientar positivamente el proceso de la transformación educativa a partir de una racionalidad universalista. En este sentido, uno de sus aportes más radicales consiste en plantear la posibilidad de un diálogo intercultural desde situaciones educativas deprimentes o de poco desarrollo cultural. Tanto es así que en el caso de países como México, Guatemala, Perú, Ecuador o Bolivia, este tipo de planteamientos tiene enorme importancia ya que, al existir una com-

⁷ Cfr. K. O. Apel, A. Cortina, J. de Zan y D. Michelini, (eds.) *Ética comunicativa y democracia*, Editorial Crítica, Barcelona, 1991. Véase también Domingo Blanco, José A. Pérez y Luis Sáez (eds.), *Discurso y realidad. En debate con K. O. Apel*, Ed. Trotta, Madrid, 1994.

posición poblacional indígena, nos encontramos con situaciones patológicas de comunicación intercultural.

De ahí, por ejemplo, el fracaso brutal de las políticas de educación indígena. El caso de Chiapas no hace más que ilustrar este proceso. Una de las líneas de investigación que surge aquí es aplicar la hermenéutica al proceso cultural en nuestra circunstancia, es decir, al modo como se realizan procesos simbólicos de violencia con esquemas de otra cultura. La hermenéutica puede aclararnos las diversas maneras por las que se desarrolla la imposición de la cultura del Otro. Esto afecta obviamente la relación educativa y la relación ética. En la medida en que hay una actividad del sujeto que se forma y comprende el mundo en la interacción con el otro, la relación de una cultura con otra puede crear nuevas formas de dominación ideológica. Para que haya democracia no basta el simple consenso político surgido del proceso electoral que, como se puede comprobar es casi siempre irracional e ilegítimo, sino que es necesario un diálogo intercultural lo cual exige un interlocutor ideal, o en palabras de Apel, es necesario un "*a priori* de la comunicación".

Para Apel, si reconocemos la estructura lingüístico-hermenéutica de la experiencia, es necesario tematizar el *a priori* de la comunidad ilimitada de comunicación. Esto significa que no sólo los actos de habla son lingüísticos sino ante todo, comunicativos, en el sentido de una de las tesis del segundo Wittgenstein (a la que Apel asigna un papel central), según la cual, no podemos jugar de manera solitaria un juego lingüístico. Todo lenguaje, hasta el más arbitrario, supone reglas a cuyo cumplimiento responde siempre un interlocutor al menos ideal.

Todo juego lingüístico es pues juego comunicativo, y por esta razón, para Apel, se necesita una nueva concepción de la hermenéutica que implique una transformación semiótica del kantismo. No se puede tematizar "algo en cuanto algo" sin aceptar implícitamente las reglas de un lenguaje. Responder a estas reglas frente a un interlocutor ideal, o a una comunidad de interlocutores implica que se reconozcan a esos interlocutores los mismos derechos y deberes del hablante. En este sentido, la comunicación es ilimitada e ideal, es decir, es necesariamente pensada como el lugar posible de un intercambio en el que los individuos estén libres de todo obs-

título impuesto por las circunstancias históricas, sociales o económicas. De esta manera, para Apel, la comunidad ideal de comunicación funciona como un *a priori* tanto en el discurso teórico como en el discurso práctico.

Es importante señalar que Apel, siguiendo la idea de los juegos lingüísticos de Wittgenstein, los transforma en juegos lingüísticos trascendentales, más que como hechos actuales o históricos concretos, en posibilidades o ideales por realizar. De este modo, Apel considera haber superado las deficiencias de Gadamer, que no daba cuenta de que la hermenéutica como arte de interpretación presupone siempre una situación de ruptura de la comunicación. Paradójicamente, Apel refuerza la fundamentación de Habermas al afirmar que la hermenéutica no puede dejar afuera los aspectos normativos universalistas, al contrario del relativismo de Gadamer. Claro que se podrían matizar aquí las diferencias entre Apel y Habermas en el modo de plantear estos aspectos normativos —mientras que el primero lo hace desde una pragmática trascendental, el segundo lo hace desde una pragmática formal o empírica.⁸

Pese a todo conviene destacar que estamos ante una oposición entre dos tendencias de la hermenéutica contemporánea: la una representada por Apel y Habermas que acentúan sus aspectos normativos o fundativos, y la otra, representada por Gadamer y quienes, siguiendo las tesis del último Heidegger (Vattimo, Rorty y otros posmodernistas) acentúan radicalmente los elementos de desfundamentación o de relativismo absoluto.

Como toda elaboración teórica, la filosofía de Apel se gestó también en oposición a otras teorías. A pesar del gran número de filósofos de los que se declara deudor (como Kant, Peirce, Wittgenstein, y otros) no resulta muy difícil advertir a sus enemigos como aquellos filósofos al estilo de Popper y Rorty. Y no sólo resulta difícil sino sumamente esclarecedor ubicar a sus rivales, ya que así podremos valorar cabalmente sus contribuciones. Es interesante advertir que los adversarios más importantes de Apel en el plano filosófico internacional, son los mismos con los que Habermas dispensa desde

⁸ Cfr. mi ensayo "El debate entre Apel y Habermas (Diferencias entre pragmática trascendental y pragmática formal)", en Samuel Arriarán y José Rubén Sanabria (compiladores), *Hermenéutica, educación y ética discursiva. Un debate con Karl Otto Apel*, Editorial Universidad Iberoamericana, México, 1995.

hace muchos años una polémica muy fuerte. Son aquellos que bajo el disfraz de pugnar por una sociedad democrática, no hacen otra cosa que impulsar un proyecto irracionalista y apocalíptico, aunque hay que notar que esta tendencia va tomando un giro contradictorio como por ejemplo en el caso de Derrida, quien en sus últimos libros (*Espectros de Marx*, y *Sobre un tono apocalíptico adoptado recientemente en filosofía*), aparece como partidario de la razón y de la Ilustración.

En el caso de Apel y Habermas, estos filósofos aparecen muchas veces como aliados o retroalimentándose uno al otro. En este sentido, el mismo Habermas ha reconocido que: “entre los filósofos vivos, ninguno ha determinado la dirección de mi pensamiento de un modo tan persistente como K. O. Apel”.⁹

Desde esta perspectiva, se trata de llevar la estructura hermenéutica de la experiencia comunicativa (su potencial, siempre abierto, de llegar a un acuerdo) a una condición de posibilidad que la fundamente en el sentido que le proporcione normas, criterios de juicio y de acción. En palabras de Apel, necesitamos “pensar con Wittgenstein contra Wittgenstein, y más allá de Wittgenstein”, porque los individuos tienen que ser capaces entonces de introducir nuevas reglas que en ocasiones, no pueden comprobarse fácticamente sino tan sólo por la vía del reconocimiento intersubjetivo.¹⁰

Este apuntalamiento teórico tiene grandes consecuencias para la praxis social, en cuanto que intenta proyectar un modelo de comunicación social no fundado en el poder fáctico del dinero o de la instrumentalización política, sino en un acuerdo democrático y racional. En lo que toca a la pedagogía, Apel afirma que si se la quiere concebir como a menudo se sugiere hoy desde un concepto positivista de ciencia, exclusivamente como ciencia social empírico-analítica, basada por ejemplo en una psicología conductista, habrá que concebir consecuentemente su relación con la praxis como una relación puramente tecnológica. Entonces, la pedagogía elimina en primer lugar todo acuerdo comprometido de los propios pedagogos

⁹ Jürgen Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Ediciones Península, Barcelona, 1985, p. 7.

¹⁰ K. O. Apel, “El concepto hermenéutico-trascendental del lenguaje”, en *La transformación de la filosofía*, *op. cit.*, p. 331.

sobre los objetivos de la formación o la instrucción como algo extra-científico...Pero además, excluye ante todo por anticientífica toda comunicación no manipuladora, toda comunicación verdaderamente intersubjetiva entre el pedagogo y el educando:

En suma –dice Apel– una pedagogía sobre la base de una ciencia social puramente empírico-nomológica sería en su relación con la praxis, pura técnica de adiestramiento. Semejante concepción no es del todo utópica, y menos aún si imaginamos la función de esta pedagogía en el contexto social de un sistema tecnocráticamente perfeccionado de total manipulación de la gran masa por una pequeña élite de manipuladores.”¹¹

Estas aportaciones de Apel tienen un gran interés en cuanto a la fundamentación de la hermenéutica y la investigación educativa. Uno de los problemas más graves en la formación de los docentes en México y América Latina es la carencia de una metodología no positivista ni puramente empirista. La necesidad de conocer y aplicar el método hermenéutico reside en que la investigación educativa requiere de un enfoque plural y consciente de los problemas de situaciones multiculturales. El método hermenéutico aplicado a la investigación educativa tiene la ventaja de estar respaldada por una fundamentación filosófica antipositivista. Esto significa que ya no podemos caer en las falacias del método de las ciencias naturales. En México, la investigación educativa replanteada hermenéuticamente ya no puede ser entendida únicamente como simple aplicación de técnicas de investigación (tests, cuestionarios, estadísticas, encuestas, etcétera.).

Por otra parte, muchos de los investigadores de la educación en nuestros países no comprenden muy bien que, en la medida en que vivimos en medio de una diversidad de culturas, se necesita replantear la educación a partir de la consideración de que existen tradiciones culturales diferentes. Por esta razón, el método hermenéutico resulta indispensable, ya que nos permite comprender el proceso educativo desde presupuestos no eurocéntricos.

¹¹ K. O. Apel, “¿Ciencia como emancipación?...” en *La transformación de la filosofía*, op. cit., p. 133.

Comprender hermenéuticamente la educación quiere decir reflexionar sobre las condiciones de conocimiento científico y partir de la distinción analítica entre el nivel sintáctico, semántico y pragmático. En oposición a las teorías positivistas y neopositivistas que reducen la verdad a una relación sujeto-objeto, fundada en la consistencia formalista de postulados lógicos, necesitamos construir procedimientos intersubjetivos que permitan validar las teorías científicas. En este sentido, Apel se enfrenta al solipsismo "metódico" o modo de pensar monológico presente en casi toda la filosofía occidental, desde Descartes hasta Husserl. Este solipsismo no sólo caracteriza a la filosofía de la conciencia, sino también al enfoque sintáctico-semántico de la ciencia. Las consecuencias prácticas de este tipo de pensamiento monológico se expresan en el liberalismo (y el neoliberalismo), el cual justifica que los individuos puedan actuar con sentido y pensar con validez sin recurrir a ninguna comunidad.¹²

Ahora bien, al plantear su crítica ideológica denunciando la racionalidad monológica, instrumental o estratégica, Apel nos propone superar la filosofía de la conciencia y el científicismo mediante un giro pragmático y hermenéutico que nos permita situar la ciencia y a la comunidad científica en el seno de una comunidad de interpretación.¹³

Apel intenta demostrar así, que cualquier teoría pre-semiótica del conocimiento científico incurre en la falacia de prescindir de su dimensión comunitaria, pragmática. Esta falacia necesariamente desconoce la función interpretativa y normativa de la construcción de signos. Dicho de otra manera, la validez de los signos científicos no puede fundamentarse en un sujeto aislado ni tampoco en un simple proceso de elaboración de la verdad en términos sintáctico-semánticos. Desde el punto de vista apeliano, la pregunta de Kant acerca de la posibilidad y validez del conocimiento científico tiene que transformarse considerando la posibilidad de un acuerdo intersubjetivo sobre el sentido y la verdad de los enunciados.

¹² Para una comprensión más profunda de estos planteamientos remitimos al lector al estudio de Adela Cortina, *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria, Ética y política* en K. O. Apel, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1988.

¹³ Karl Otto Apel, *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Paidós, Barcelona, 1991.

Siguiendo la idea de Peirce de un “socialismo lógico”, Apel intenta rebatir el solipsismo metódico, demostrando hasta qué punto un científico que trabaja al margen de una comunidad, es incapaz de interpretación, objetividad y verdad:

Quien quiera comportarse lógicamente como lo exige la lógica sintética de la experiencia posible, tiene que sacrificar todos los intereses privados de su finitud (incluso el interés por su salvación en el sentido de Kierkegaard) en aras del interés de la “comunidad ilimitada” que es la única que puede alcanzar la verdad como meta.¹⁴

Esta idea del “socialismo lógico” de Peirce (que retoma Apel) no es muy difícil de comprender, ya que se refiere no sólo a la necesidad de que los científicos interpreten sólo en función de su “comunidad científica”, sino también en función de toda la sociedad. En este sentido, la idea de “comunidad científica” se amplía al mundo cotidiano o a la comunidad histórica. Más allá de una racionalidad tecnocrática, se trata de proponer la idea de una racionalidad hermenéutica como condición de toda pretensión de validez o verdad objetiva.

Vemos entonces que la idea de racionalidad hermenéutica se amplía atravesando las fronteras de la explicación y de la descripción hasta llegar a la comprensión y al acuerdo. De ahí resulta la necesidad de terminar fundamentando una ética procedimental. Dado que la ciencia no puede monopolizar la interpretación de la acción intersubjetiva, Apel señala la necesidad de construir pretensiones de verdad correspondientes a cada forma de racionalidad.¹⁵

Así, la concepción de la ciencia de Apel se amplía a la ética de la argumentación y con ello extiende su vigencia desde la comunidad de los científicos a la de todos los hombres, porque cuantos pretendan argumentar racionalmente tienen que someterse a ciertas reglas del juego. Y aquí, Apel refuerza nuevamente a Habermas al afirmar que el acuerdo únicamente se alcanza en el caso de que el oyente entienda al hablante, lo crea veraz, acepte el contenido proposicional emitido y considere correcta la norma a la que se atiene el acto de habla.

¹⁴ Citado por Adela Cortina, *op. cit.*, p. 77.

¹⁵ K. O. Apel, “El problema de una teoría filosófica de los tipos de racionalidad” en *Estudios éticos*, Editorial Alfa, Barcelona, 1986.

Nota

Tal como se habrá advertido, para la interpretación de la relación de Apel con Habermas, me he basado en una época anterior donde el primero parecía guiar o servir de refuerzo al segundo. Hoy en día, Apel se siente cada vez más desencantado de Habermas (y por mi parte me siento desencantado de Apel y Habermas). Pero esto es un problema que será interesante analizar en otro momento y con nuevos elementos de juicio. Con respecto a Habermas es lamentable su giro hacia la derecha. No resulta asombroso que en el conflicto en torno a Yugoslavia haya optado por apoyar la política de la OTAN. Ya en la guerra del golfo Pérsico Habermas había demostrado su posición eurocéntrica.

Con respecto a Apel también se puede decir que comparte el eurocentrismo de Habermas. Esto ya lo había notado en su primera visita a México en 1990 (Cfr. Mi libro *Hermenéutica, educación y ética discursiva*). Lo curioso es que en su última visita, en 1998, Apel me pareció sumamente abstracto. Su concepción hermenéutica se había vuelto oscura y conservadora. Ahora Apel afirmaba que lo que buscaba era una ética al “servicio de las instituciones”.

O sea que ya me resulta difícil e imposible seguir defendiendo la hermenéutica de Apel y Habermas. Sin embargo, creo que se pueden rescatar sus primeras obras, es decir, la parte en que asumen el proyecto de la crítica ideológica. La perspectiva que me ha orientando es la de asumir el punto de vista de ambos filósofos como un solo proyecto de crítica ideológica. Lo que importa es la aplicación de dicho proyecto a la fundamentación de la hermenéutica y la investigación educativa con vistas a producir una praxis liberadora y no así la mera especulación o teoricismo académico y escolástico.

Los aportes de Apel y Habermas nos invitan a reflexionar sobre las pretensiones últimas de la modernidad, así como a tomar conciencia en nuestros países de los precarios sentimientos de “igualdad ciudadana”, que son presupuestos de todo proceso de modernización social. Esto es, que para reconocer al Otro como Sujeto requerimos aceptarlo no como un ente extraño, sino como parte de nuestra identidad constitutiva.

Afirmar nuestra identidad, exige construir un juego simbólico democrático que nos permita reconocer pretensiones y expectativas recíprocas. En este sentido, la formación del concepto "nosotros" o de Nación adviene allí donde el concepto de igualdad humana se interioriza poderosamente. En efecto, la hermenéutica tiene como pretensión volver reflexiva la práctica del intérprete, pero a su vez extenderla a la praxis de la comunidad entera. La comprensión hermenéutica se nos plantea así como un proyecto ineludible de cambio educativo y moral. La viabilidad de ella está dada por el reconocimiento intersubjetivo de las diversas nacionalidades y actores sociales.

Para los países más desarrollados de Occidente, el concepto ético-político de "ciudadanía" está internalizado plenamente por la sociedad entera. Sin embargo, para los países como México este concepto todavía está en proceso de constitución. Más allá de expresar un déficit de la vida pública, manifiesta la ausencia de una ética comunitaria basada en el prejuicio de la igualdad de la condición humana así como de una comunidad ideal de comunicación.

La ausencia de este concepto nos tiene que obligar en América Latina a reflexionar sobre nuestros juicios y prejuicios desde el horizonte que nos provee la teoría de la educación moral.

UN DEBATE CON KARL OTTO APEL (DIFERENCIAS ENTRE PRAGMÁTICA TRASCENDENTAL Y PRAGMÁTICA FORMAL)*

Samuel Arriarán

De las obras de Habermas, quizá sean *Teoría de la acción comunicativa* y *Conciencia moral y acción comunicativa* las que nos ofrecen las objeciones más fuertes contra los argumentos de la pragmática trascendental de Karl Otto Apel. Entre esas objeciones se pueden mencionar por lo menos tres: 1) El fracaso de la tradición filosófica fundamentada en un orden *a priori*; 2) la necesidad de vincular la filosofía con la investigación empírica; 3) la necesaria articulación de la teoría filosófica con las ciencias sociales.

Estas tres objeciones de Habermas se pueden oponer a algunos de los presupuestos mayores de la argumentación apeliana tales como: 1) La idea de que las proposiciones filosóficas y éticas tienen un carácter apriorístico; 2) que estas proposiciones no tienen ni tendrían por qué tener necesariamente una contrastación empírica, es decir, que su validez no depende de lo real o de los hechos históricos; 3) que la filosofía tiene una autonomía categorial o conceptual con respecto de las ciencias empírico-analíticas.

Dado que el objetivo de esta ponencia es contraponer estos argumentos de Apel y Habermas con el fin de considerar sus implicaciones para el pensamiento pedagógico latinoamericano, destacaré las diferencias y las semejanzas entre lo que el primero denomina "pragmática trascendental" y el segundo "pragmática formal o universal". La hipótesis que intentaré desarrollar es que las diferencias existentes entre ambos planteamientos, no corresponden solamente al orden de la terminología o nomenclatura filosófica, sino que expresan desacuerdos profundos en la comprensión del problema de la racionalidad.

* Ponencia presentada en el Seminario sobre el pensamiento de Karl Otto Apel, en la Universidad Pedagógica Nacional, 6 de marzo de 1991.

El argumento de Habermas acerca del fracaso de la filosofía fundamentada en un orden *a priori*

Según Habermas, la filosofía que se propone un análisis formal de las condiciones de racionalidad no nos permite ya abrigar esperanzas ontológicas de conseguir teorías sustantivas de la naturaleza, la historia o la sociedad, ni tampoco esperanzas de la filosofía trascendental acerca de la reconstrucción apriorística de un sujeto genérico.

Tanto es así que, en su introducción a la *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas afirma categóricamente que:

Todos los intentos de fundamentación última en que perviven las intenciones de la Filosofía Primera han fracasado. En esta situación se pone en marcha una nueva constelación de las relaciones entre filosofía y ciencia. Como demuestra la filosofía de la ciencia y la historia de la ciencia, la explicación formal de las condiciones de racionalidad y los análisis empíricos de la materialización y evolución histórica de las estructuras de racionalidad, se entrelazan entre sí de forma peculiar. Las teorías acerca de las ciencias experimentales modernas, ya se planteen en la línea del positivismo lógico, del racionalismo crítico o del constructivismo metódico, presentan una dimensión normativa y a la vez universalista, ya que no puede venir respaldada por supuestos fundamentalistas de tipo ontológico o de tipo trascendental.¹

El argumento de Apel

Apoyándose en el concepto heideggeriano del *a priori* situacional, Apel afirma lo siguiente:

En esto —es decir, en la circunstancia de que el punto arquimédico— de la fundamentación última no reside en una premisa contingente, empírica o metafísica, sino en el *a priori* de la situación, detrás del cual no se puede prácticamente ir... El *a priori* situacional no es ningún 'hecho' empírico o metafísico —del cual puede derivarse ningun-

¹ Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, tomo I, Taurus, Madrid, 1987, p. 17.

na norma sin cometer la 'naturalistic fallacy'— sino como habrá de mostrarse todavía una condición normativa de la posibilidad de la argumentación.²

La necesaria vinculación de la filosofía con la investigación empírica

Para ilustrar la necesidad de que la filosofía que pretenda estudiar la racionalidad se apoye en investigaciones de carácter empírico, Habermas recurre a dos ejemplos: a) La explicación con base antropológica acerca de la evolución humana; y b) la explicación con base en la psicología evolutiva de Piaget. Muy probablemente esta estructura conceptual básica de la experiencia posible se desarrolló filogenéticamente, y vuelve a desarrollarse con cada ontogénesis normal. Por tanto, cualquier estudio adecuado del *a priori* de la experiencia, tiene que incluir aspectos evolutivos. En este sentido Habermas coincide con Piaget al subrayar la relación entre esquemas cognitivos y esquemas de acción. Tal como hace notar Thomas McCarthy, para Habermas hay necesidad de conectar ambos esquemas, ya que la universalidad de los sistemas de referencia dentro de los cuales objetivamos la realidad, es producto del desarrollo de operaciones cognoscitivas, relacionadas con acciones físicas.³

Por su parte, Apel nos da a entender que esos esquemas cognoscitivos pueden tener su propia validez independientemente de su facticidad. Esto significa que los problemas filosóficos no tienen ni tienen por qué ser necesariamente explicaciones de problemas relacionados con el mundo empírico. Apoyándose en Kant, Apel insiste en que las proposiciones filosóficas pueden ser *a priori* y tener su validez por sí mismas. En este sentido no requieren de comprobación empírica.⁴

² Karl Otto Apel, "Necesidad, dificultad y posibilidad de una fundamentación filosófica de la ética en la época de la ciencia", en *Estudios éticos*, Editorial Alfa, Barcelona, 1986, p. 160.

³ Thomas McCarthy, *La teoría crítica de Jürgen Habermas*, Editorial Tecnos, Madrid, 1987, p. 345.

⁴ Para Kant y para la filosofía trascendental, las pretensiones trascendentales son siempre *a priori* y deben distinguirse de lo que es empírico. Según Kant, no podemos justificar la universalidad y necesidad de los juicios sintéticos *a priori* a menos de separarlos del mundo empírico. Una ciencia social crítica, tal como nos plantea Habermas, exige una ruptura con este legado de la tradición filosófica ya que ésta excluye todo tipo de hipótesis empíricas. *Cfr.* Richard Bernstein (ed.) *Habermas y la modernidad*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1988.

Es interesante señalar que según la teoría de Apel, hay una parte A y una parte B de la ética. Dicha distinción resulta central en su enfoque filosófico. Según él, gran parte de las interpretaciones erróneas de su obra se debe, quizá, al hecho de pasar por alto dicha distinción. A la parte A, Apel se refiere al nivel propiamente argumental o discursivo (donde se sitúan los fundamentos teóricos últimos o hipótesis trascendentales), mientras que a la parte B se refiere al nivel de lo empírico. En el primer nivel, Apel sitúa la comunidad ideal de comunicación, y en el segundo nivel, la comunidad real.⁵

Según la argumentación de Apel, existen enunciados *a priori* que podrían ser válidos si cumplen condiciones de consistencia pragmática. No serían válidos, en cambio, aquellos enunciados pragmáticamente inconsistentes, es decir, que constituyen "contradicciones performativas".

Acerca de estas contradicciones, Habermas aclara lo siguiente:

La prueba de estas contradicciones performativas es apropiada para la identificación de reglas, sin las cuales no funciona el proceso de argumentación, ya que cuando se pretende argumentar carecen de equivalentes. De este modo queda probada la falta de alternativas de estas reglas para la práctica de la argumentación sin que ésta quede fundamentada en cambio. Ciertamente, los participantes tienen que haber reconocido las reglas, como un hecho de la razón, únicamente porque están interesados en la argumentación. Ahora bien, con tales medios no es posible establecer una deducción trascendental en el sentido de Kant. En el caso de la investigación pragmática trascendental de los presupuestos de la argumentación de Apel, puede decirse lo mismo que en el caso de las investigaciones semántico-trascendentales de los presupuestos de juicios experimentales que hace Strawson: el sistema conceptual que se encuentra en la base de nuestra experiencia tiene que agradecer su necesidad a su falta de alternativa. De esta manera queda comprobado que todo intento de elaborar un sistema conceptual sustitutorio fracasa ante el hecho de que este sistema acaba integrando elementos estructurales del viejo sistema.⁷

⁵ K.O. Apel, *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Paidós, Barcelona, 1991, pp.163-184.

⁶ K.O. Apel, *Estudios éticos*, op.cit., p. 24.

⁷ J.Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, op.cit., p. 120.

Por otro lado, es importante observar que, para Apel, la validez de los enunciados éticos tampoco dependen de su comprobación empírica. En una discusión con Hans Albert (un seguidor de las tesis de Karl Popper), Apel considera un error la analogía entre las hipótesis empíricas y morales:

Una última norma básica ética está siempre presupuesta no sólo en la derivación obligatoria de normas, sino también en el juicio (legitimación o crítica) de normas o sistemas de normas (morales) propuestos. Y de aquí se sigue que la analogía entre el examen de teorías o hipótesis de la ciencia empírica y el examen de sistemas morales, en realidad puede conducir a error.⁸

Acercas de la validez de los enunciados éticos, Habermas señala que éstos no tienen por qué ser considerados como enunciados con pretensiones de verdad científica. En este sentido coincide con la argumentación de Apel. En la medida en que los enunciados éticos no buscan la verdad, sino la justificación de determinado tipo de comportamiento, no requieren de comprobación empírica.

El argumento de Habermas acerca del vínculo necesario de la filosofía con las ciencias sociales

Para Habermas, la filosofía con pretensiones de alcanzar verdades tiene que estar vinculada necesariamente con las ciencias sociales, ya que no hay otro modo de evitar la infalibilidad o el carácter concluyente de la tradición filosófica trascendental. Dicho de otra manera, la filosofía, para Habermas, no puede pretender ser concluyente o ser la única instancia para enfrentar los problemas de la razón. Al romperse el paradigma de la conciencia, no queda otro remedio para la teoría filosófica que vincularse con las ciencias sociales que intentan reconstruir el desarrollo y la evolución de la racionalidad. En esto Habermas expresa un desacuerdo fundamental con Apel, que no admite una conciencia falible para su pragmática trascendental. Para la pragmática formal de Habermas, la utilidad de incorporar esta conciencia de falibilidad consiste, entre otras cosas en replantear la oposición entre historicismo y trascendentalismo:

⁸ K.O. Apel, *Estudios éticos*, *op.cit.*, p. 129.

Estas son las respuestas filosóficas que se dan a la experiencia **inevitable** de la modernidad; cuando se agudizan resultando la oposición entre el relativismo y el absolutismo, surge una confrontación **no mediada** entre un puro historicismo y un puro trascendentalismo. En este punto los fracasos de ambas posturas son evidentes: el primer aspecto soporta la carga de las contradicciones y paradojas autorreferenciales, pragmáticas que violan nuestra necesidad de consistencia; el otro aspecto lleva la carga de un fundamentalismo que entra en conflicto con nuestra conciencia de la falibilidad del conocimiento humano.⁹

En cuanto a la postura de Apel (y ésta es la crítica más fuerte), Habermas señala explícitamente que:

El hecho de que Apel se aferre testarudamente a la aspiración de fundamentación última del pragmatismo trascendental, se explica, en mi opinión, en virtud de un retorno inconsecuente a concepciones que él mismo ha desvalorizado con un cambio tan enérgico de paradigma entre la filosofía de la conciencia y la del lenguaje.¹⁰

Me parece que Habermas tiene razón cuando nos da a entender que si Apel abandonó el paradigma de la conciencia ya no puede seguir manteniendo los presupuestos de la filosofía trascendental. Tendría que surgir una transformación radical, puesto que una nueva concepción de la pragmática no ligada al paradigma de la conciencia, tiene que asumir y replantear la acción comunicativa en términos de pragmática formal, es decir, reconstruyendo racionalmente las reglas universales y los presupuestos necesarios de los actos de habla orientados al entendimiento. En este sentido, la pragmática trascendental forzosamente tiene que vincularse con las hipótesis empíricas de las ciencias sociales (ya que se trata de una reconstrucción hipotética de la competencia lingüística y comunicativa). Este tipo de reconstrucción no ofrece equivalente alguno de una deducción trascendental. Esto significa que la pretensión universalista de la pragmática formal no puede de ningún modo aspirar a una fundamentación última, tal como aspira la pragmática apeliana.

⁹ J. Habermas, "Cuestiones y contracuestiones, en Richard Bernstein (ed.), *Habermas y la modernidad*, *op. cit.*, p. 307.

¹⁰ J. Habermas, "Ética del discurso..." *op. cit.*, p. 120.

Voy a terminar intentando formular dos preguntas para el doctor Apel:

- 1) ¿Con qué argumentos se defendería Usted frente a la observación de Habermas acerca de que si se abandona el paradigma de la filosofía de la conciencia, resulta imposible conservar las premisas trascendentales?
- 2) El no querer someter las premisas trascendentales a la falibilidad que caracteriza al desarrollo de las teorías científicas ¿no significa postular un retorno a la metafísica?

RESPUESTA DE KARL OTTO APEL A SAMUEL ARRIARÁN

Usted no describe exactamente la relación entre Habermas y yo. Habermas también diría eso. Justamente anoche en la UNAM (conferencia impartida en la Facultad de Filosofía y Letras el 7 de marzo de 1991) realicé una descripción de esta relación en forma detallada. Claro que no la voy a repetir ahora. Sin embargo, voy a hacer algunas precisiones importantes.

En primer lugar, diré simplemente que entre Habermas y yo existe una relación mucho más cercana de lo que comúnmente se cree. En los próximos meses va a salir en español un libro mío con un prólogo de Habermas. Ahí se verá que lo que dije anteriormente acerca del tema de la alienación y la teoría de los sistemas, es fundamentalmente pensamiento habermasiano y apeliano. No es exacto decir que yo rehusé la cooperación entre la filosofía y las ciencias sociales. Habermas y yo hemos hecho uso de la teoría de sistemas de Luhmann, además del enfoque teórico de autores como Piaget y Kohlberg.

Pero además de coincidencias, es cierto de que tengo diferencias sutiles con Habermas. Por ejemplo, con respecto a la manera de entender a Piaget y Kohlberg. Ambos afirmamos que la cooperación de la filosofía con las ciencias empíricas resulta necesaria. No por nada los resultados de ambos campos son mutuamente correctivos. Claro que esto es muy difícil. Es decir, de ningún modo resulta fácil concebir cómo pueden corregirse mutuamente. El problema es que la relación de cooperación mutua tiene que ser crítica a partir de diferentes métodos. Esto significa entender que la filosofía tiene su propio método al igual que las ciencias sociales. Y el hecho de tener cada uno su propio método significa entender que tienen diferentes maneras de probar, justificar o falsar sus proposiciones o enunciados.

Ahora bien, al plantear la cuestión de esta manera, resulta que yo llego a una conclusión que se contrapone a la posición de Habermas.

En efecto, si partimos de la idea de que todos los resultados de la filosofía tendrían que ser probados con otro método (el de las ciencias empíricas), entonces ¿de qué manera podría darse una rela-

ción de cooperación crítica con las ciencias sociales? Claro que debe haber una contraposición entre polos opuestos, lo cual no debe dar origen a la destrucción de uno u otro método.

Uno de los argumentos más fuertes que tengo contra mi amigo Habermas es que de ninguna manera se me puede acusar de plantear solamente argumentos *a priori*. Es más, ni siquiera sostengo la opinión del carácter apriorístico de los esquemas cognitivos de Kant (como sus categorías acerca de la intuición de espacio y de tiempo). Yo sostengo que todas estas categorías tienen que ser relativizadas. Pero no voy a referirme a esto ya que existen presuposiciones más radicales a nivel filosófico.

Tomemos las cuatro pretensiones de validez a las que se refiere Habermas (pretensiones de inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud). Hay un punto en el que ambos estamos de acuerdo, y es justamente en el hecho de considerar estas pretensiones de validez como presupuestos de toda argumentación.

En primer lugar, que es posible compartir significados para el entendimiento. Ésta es la primera pretensión de validez que claramente se contrapone al tipo de planteamientos de autores como Jacques Derrida y que se enredan en autocontradicciones (ya que para hacernos entender tienen que hacernos entender los significados a través de la diseminación).

En segundo lugar, se encuentra la pretensión de verdad contra la que se oponen los escépticos y a los cuales se les pueden plantear numerosos argumentos para demostrar su falacia. En tercer lugar, se encuentra la pretensión de veracidad o sinceridad. Y en cuarto lugar, la pretensión de rectitud.

Estas cuatro pretensiones de validez son inevitables y necesarias en todo argumento. Pero además hay una quinta que es la pretensión de que es posible llegar a un acuerdo (pretensión de voluntad).

A todas estas pretensiones yo las denomino condiciones trascendentales de validez tanto para pensar como para argumentar. Son condiciones trascendentales porque pensar es una forma de argumentar, y esto es más importante que los esquemas cognitivos de Kant.

Ahora bien, Habermas ha despreciado estos descubrimientos, ¿por qué? Por una sola razón: en vez de aceptarlos como condicio-

nes trascendentales, dice que tienen que ser probadas empíricamente. Pero ¿que consecuencias tiene esto? Yo pienso que hay un error en el pensamiento de Habermas. Las precondiciones de la argumentación son las mismas precondiciones del proceso de investigación empírica. Por tanto, no se puede hablar de verificar aquello que es falible porque ello presupone las cuatro pretensiones de validez que hacen posible que alguien pueda afirmar que esto o aquello ha sido probado.

A lo anterior se tiene que agregar la pretensión de querer llegar a un acuerdo (pretensión de voluntad) o consenso para probar algo. Todo esto funciona a nivel apriorístico. Por eso, en vez de aceptar el punto de vista empirista, yo prefiero el punto de vista trascendental. No es mucho, pero es necesario aceptar estas cinco pretensiones de validez en toda argumentación.

Para Habermas, en cambio, aunque él dice admitirlas por principio, sin embargo señala que éstas deben a su vez ser probadas empíricamente al igual que las hipótesis de Chomsky. Pero tratemos de imaginar como sería esto. Si es correcto lo que afirma Habermas, tendríamos entonces que aceptar la posibilidad de falibilidad de las mismas, lo cual equivaldría a una especie de totalitarismo de las ciencias empíricas con respecto a las proposiciones filosóficas. En esto reside mi desacuerdo con Habermas.

Lo anterior no significa negar la posibilidad de cooperación entre la filosofía y las ciencias empíricas, ya que puede haber una corrección mutua, aunque no de manera directa sino más bien indirectamente.

En la medida en que cada campo tiene sus propios métodos de verificación no se puede pensar en la posibilidad de que la filosofía abandone su método trascendental. ¿Cuál sería entonces su ventaja con respecto a otras disciplinas?

Por otra parte, el hecho de conservar el método trascendental no significa defender la metafísica. Lo que sí defiende es, en todo caso, una filosofía trascendental posmetafísica.

No me gusta la palabra **fundamentalista** (que se refiere más al Ayatola Khomeini y tiene la connotación de infalibilidad). En mis trabajos sobre las relaciones entre Kohlberg y la filosofía, he demostrado que no se puede ser empirista (el "último" Kohlberg está de acuerdo conmigo).

Kohlberg señala que la sexta y última etapa de desarrollo moral tiene que ser de carácter propiamente filosófico y no empírico. En esto también está de acuerdo, en principio, Habermas puesto que no hay otra forma de fundamentación. Es justamente en esta etapa donde se ve la necesidad de las presuposiciones de la argumentación. Pero Habermas, a veces, sugiere que esto es más bien un problema, cuasi-empírico, con lo que demuestra una posición inconsistente.

Yo creo que no se puede demostrar el hecho de que cuando alguien está argumentando realiza esas presuposiciones. En realidad, cuando argumentamos se hacen dichas presuposiciones por razones estratégicas y aquí hay que considerar el carácter de lo que Habermas llama "presuposiciones inevitables". De otra forma no es válido. Si se toman puros factores empíricos llega a ser falso. Tenemos que estar convencidos de que dichas presuposiciones se dan estrictamente por la necesidad de autorreflexión. No pueden llevarse a cabo por pruebas empíricas.

Así pues, resumiendo mi respuesta, diría que, mis diferencias con Habermas no son muy grandes, aunque sí sutiles.

CONTRARRÉPLICA DE SAMUEL ARRARÁN A KARL OTTO APEL

Después de escuchar atentamente la argumentación del doctor Apel sobre el modo en que concibe la relación entre el método filosófico y el de las ciencias sociales, me doy cuenta que no tiene mucha diferencia con la concepción del mismo problema por parte de Habermas. En efecto, para Apel no hay oposición entre lo empírico y lo trascendental, ya que ambos métodos se complementan, tal como demuestra por ejemplo el enfoque de Kohlberg (con quien Apel trabajó en forma muy estrecha). Conviene valorar en sumo grado esta sugerencia de Apel ya que advierte que el modo de complementación entre la filosofía y las ciencias sociales no consiste en fundir, sino más bien en tratar de que cada una mantenga su método que le es propio. Esto significa que cada método mantiene su autonomía trabajando con sus propias hipótesis trascendentales o empíricas.

Así pues, en lo que se refiere a las diferencias entre la pragmática trascendental de Apel y la pragmática formal de Habermas, éstas no serían muy profundas, tal como sugerí en mi ponencia. Ahora bien, resulta interesante replantear algunos problemas en función de tal perspectiva. ¿No hay en Apel una concepción más abierta en cuanto a la vinculación de las premisas trascendentales e históricas? ¿No será que entre su filosofía trascendentalista y la filosofía de Marx existen afinidades, más que diferencias?

En la medida en que Apel no negó en ningún momento la importancia de lo empírico y que, además, reconoció la complementación necesaria de la filosofía con las ciencias sociales, existen buenas razones para reconsiderar de otra manera el problema de la relación entre el método trascendental y el historicismo. Esto significa que si se reconoce que la racionalidad es histórica (lo cual no quiere decir que sea historicista) hay que revalorar la propuesta apeliiana en sentido de que una teoría general de la razón tiene que unificar la problemática de la ciencia y de la moral.

Dicho de otra manera, se da la posibilidad de correlacionar de modo diferente los paradigmas científicos y las formas morales

de vida. Por una parte, se trata de relacionar el estudio de la praxis moral con las teorías éticas y, por otra, de comprender la problemática científica en términos trascendentales, es decir, como posibilidad de consensos basados en acuerdos intersubjetivos a nivel pragmático.

No deja de tener valor la crítica apeliana a la moderna lógica de la ciencia ya que se trata de incorporar el nivel pragmático (como una dimensión hermenéutica necesaria) ante el reduccionismo sintáctico-semántico.

El problema del socialismo y las hipótesis trascendentales

Durante la visita de Apel a México, tuvimos varias veces la ocasión de verificar su aversión a la filosofía de Marx. Paradójicamente acabó confluyendo con ella. En realidad esta confluencia, que sorprendió a muchos, no tiene nada extraño si se tiene en cuenta que desde el momento en que admitió la validez de la crítica de Hegel a Kant, su camino hacia el ideal de racionalidad de Marx aparecía despejado. No es sorprendente entonces que su ideal regulativo de una comunidad de comunicación coincide con la tesis de la trascendencia de la sociedad clasista.

En la medida en que para Apel la comunidad ideal de comunicación no puede estar condicionada por los hechos empíricos, resulta lógico admitir que un verdadero socialismo tampoco puede estar condicionado por la realidad empírica (y al decir esto se puede pensar en la imposibilidad de condicionar la validez de la filosofía de Marx al fracaso del "socialismo real").

Si se trata de reconsiderar la relación entre las premisas trascendentales e históricas, ya no como una incompatibilidad radical o como una simple oposición entre dos sistemas categoriales, hay que reconocer entonces la posibilidad de insertar la comunidad trascendental en la comunidad histórica, es decir, de pensar la posibilidad de materializar históricamente la comunidad ideal.

Podría parecer que esta aproximación de Apel con Marx resulte un tanto forzada. Sin embargo, no es así, ya que se trata de no caer en el paradigma filosófico de la conciencia, como es la tesis apeliana de que la comunidad ideal nunca puede insertarse en una comunidad real de comunicación. ¿Es que acaso se puede sostener

todavía una separación tajante entre las dos comunidades: una histórica y otra en el **limbo trascendental**?

Resulta contradictorio en Apel el hecho de que por un lado afirme que está de acuerdo con las hipótesis empíricas de las ciencias sociales y, que al mismo tiempo, siga sosteniendo que la comunidad ideal nunca es histórica sino siempre *a priori*. En este punto, me sigue pareciendo que Habermas es más coherente que Apel, puesto que ha señalado que si se acepta el paradigma de la acción comunicativa, ya no se puede seguir sosteniendo el viejo paradigma de la filosofía de la conciencia. Por su parte, Apel ha replicado a Habermas que el principio de falibilidad no puede aplicarse a sí mismo. En este sentido "su mejor argumento" contra la posición falibilista de Habermas fue que las famosas cuatro pretensiones de validez (inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad) no pueden ser contrastadas empíricamente. Por lo que, según Apel, la comunidad ideal es siempre *a priori*, es decir, que tiene su propia validez al margen de la realidad empírica.

La polémica entre universalismo y particularismo vista desde América Latina

Un aspecto del debate de Apel contra Habermas que adquiere singular interés en América Latina, es también el que se deriva de los problemas de un planteo muy abstracto de la teoría de la racionalidad. Hay que advertir que en este punto, antes que haber desacuerdos fundamentales entre Apel y Habermas, existe más bien una coincidencia asombrosa puesto que ambos autores sostienen una posición etnocentrista disfrazada de universalismo.

En efecto, la teoría de Apel, al igual que la de Habermas, se fundamenta en una concepción evolutiva o de progreso moral, tanto a nivel ontogenético como filogenético. En el caso de la evolución de la sociedad, Apel sostuvo que existe un pasaje en todos los sistemas sociales, de un nivel convencional a otro nivel posconvencional:

... ha surgido una situación global en nuestro tiempo que exige una nueva ética de responsabilidad compartida, en otras palabras, un

tipo de ética que, a diferencia de las formas éticas tradicionales o convencionales, pueda ser designada como macroética planetaria.¹¹

Según Apel, las formas éticas convencionales son las que corresponden a las comunidades locales, que se caracterizan por la existencia de lealtades elementales al interior de pequeños grupos. Si en la teoría de Piaget y Kohlberg lo convencional se refiere al momento en que el individuo se encuentra centrado en las normas sociales a las cuales sólo cabe ajustarse, en cambio, en el momento posconvencional, se encuentra en la etapa de descentramiento donde ya no trata de ajustarse a las normas sino de criticarlas. De manera análoga, para Apel, la sociedad atraviesa dichas etapas. Ahora bien, esta concepción claramente jerárquica, puesto que supone la existencia de sociedades inferiores y superiores, no es otra cosa que una concepción etnocéntrica. Por eso es que para Apel, las sociedades latinoamericanas están centradas en formas éticas dogmáticas y religiosas. No deja de ser sintomático el hecho que la reacción de Apel hacia la mayoría de nuestras ponencias formuladas desde México, haya sido en términos de descalificación como posiciones teóricas "irracionalistas", "conservadoras" o "románticas". Porque para Apel, los latinoamericanos no nos diferenciamos en nada de autores como Derrida o Rorty, quienes al criticar el universalismo ético no hacen más que plantear posiciones particularistas y posmodernas, ya que su defensa incondicional de tradiciones locales sólo llevan al irracionalismo.

Según la explicación de Charles Taylor, este tipo de reduccionismo, que también caracteriza a Habermas, en realidad esconde una visión etnocéntrica, ya que parte del supuesto de que la modernidad, entendida como proceso de la Ilustración europea, se plantea como un modo de referencia para juzgar a otras culturas periféricas. Esto explica que para Apel y Habermas no existan posibilidades de concebir modernidades alternativas. Por eso su concepción universalista está estrechamente relacionada con la idea de evolutivismo, propio de la Ilustración.¹²

¹¹ Karl Otto Apel, "Una macroética planetaria...", Ponencia en la UNAM, 7 de marzo de 1991. Traducción de Yolanda Angulo.

¹² Charles Taylor, *Sources of the self. The making of the modern identity*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1989.

Según Taylor, el proceso cultural no puede concebirse como desarrollo de una sola racionalidad (la modernidad occidental) ya que difícilmente puede afirmarse la existencia de un sujeto trascendental para todas las culturas. Dicho de otra manera, no se puede pensar que existan argumentos suficientes como para fundamentar una ética universal, ni tampoco la de hallar un procedimiento racional para el consenso entre culturas. Por tanto, el hecho de afirmar los aspectos no racionales de los comportamientos morales no equivale necesariamente a postular una posición "irracionalista".

Ahora bien, ¿tienen implicaciones para América Latina los debates entre los defensores y críticos de la modernidad europea-occidental? ¿Hasta que punto tienen razón autores como Rorty cuando rechazan las ideas de progreso social y evolución moral-cultural?

Si tal como han venido reconociendo en los últimos años muchos filósofos latinoamericanos, en nuestros países no puede postularse la tesis de la modernidad como único modelo de racionalidad debido al fracaso de las políticas desarrollistas, ¿cabría entonces recuperar aquellas críticas al evolucionismo?

Algunos autores latinoamericanos como Néstor García Canclini sostienen, por ejemplo, que dada la heterogeneidad de nuestros países, resulta útil repensar "la reflexión antievolucionista del posmodernismo. Su crítica a los relatos onmicomprensivos sobre la historia puede servir para detectar las pretensiones fundamentalistas del tradicionalismo, el etnicismo y el nacionalismo".¹³

Dicho de otra manera, si en América Latina, la idea de modernidad equivale a desarrollismo o evolucionismo, ¿hay que reconsiderar esas reflexiones que nos proponen una heterogeneidad basada en modelos alternativos de modernidad? (como la modernidad socialista o la modernidad del barroco). ¿Hasta que punto son razonables las ideas que niegan la modernidad como desarrollo del universalismo? ¿Es válida en América Latina aquella idea de que no hay ni puede haber más que desarrollos de la modernidad equivalentes a formas de vida concretas y particulares?

Ya sea que examinemos las posiciones de algunos autores o que reconsideremos el proceso político internacional, lo cierto es

¹³ Néstor García Canclini, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, México, 1991, p. 23.

que se plantea la necesidad de cuestionar la modernidad occidental como ideología evolucionista neoliberal. Sin embargo, conviene señalar que no todo planteo universalista es necesariamente negativo. Por eso es que los latinoamericanos no somos ni podemos ser posmodernos. Si bien se justifica una crítica al universalismo, sin embargo hay que matizar algunos aspectos. De ahí, por ejemplo que no todo en Apel sea desdeñable. Porque es correcta su crítica no solamente al cientificismo y a la tecnocracia, sino que también es útil para América Latina su planteo de una hermenéutica que posibilite el diálogo intercultural, aunque esto suponga el riesgo de caer en el etnocentrismo absolutizando el universalismo. Por eso es que hay que **pensar a Apel contra Apel**, es decir, no caer en una posición totalmente trascendental, sino asumiendo una idea de racionalidad histórica y particular.

Í N D I C E

Introducción	5
La formación de virtudes como paradigma análogo de educación <i>Mauricio Beuchot</i>	11
La educación conforme a valores <i>Samuel Arriarán</i>	47
<i>El TLC y los valores mercantiles en educación superior. El caso de la UAM</i>	54
<i>El caso de la UPN</i> <i>Samuel Arriarán y Elizabeth Hernández</i>	60
La ideología neoliberal <i>Mauricio Beuchot</i>	69
El neoliberalismo en América Latina <i>Samuel Arriarán</i>	83
La formación del filósofo en México, para América Latina y para el futuro <i>Mauricio Beuchot</i>	91
Hermenéutica, educación y multiculturalismo <i>Samuel Arriarán</i>	105

Los aportes de Habermas y Apel al debate sobre hermenéutica en educación <i>Samuel Arriarán</i>	115
Un debate con Karl Otto Apel. Diferencias entre pragmática trascendental y pragmática formal <i>Samuel Arriarán</i>	129
Respuesta de Karl Otto Apel a Samuel Arriarán	137
Contrarréplica de Samuel Arriarán a Karl Otto Apel	141

Este libro se terminó de imprimir y encuadernar en el mes de diciembre de 1999 en Impresora y Encuadernadora Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA), Calz. de San Lorenzo, 244; 09830 México, D. F. Se tiraron 1 000 ejemplares.