

SINCRONÍA EN LA HISTORIA DE LAS IDEAS EN AMÉRICA LATINA.
UNA CHARLA CON MARIO MAGALLÓN ANAYA
Y ARTURO VILCHIS CEDILLO

CARMEN GLORIA BURGOS VIDELA
ULISES PIEDRAS ARTEAGA



Presentamos la transcripción de la entrevista desarrollada el día 12 de junio del año 2015 entre Mario Magallón Anaya, filósofo, maestro e investigador del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe de la UNAM. Autor de numerosos libros y artículos especializados en filosofía latinoamericana e historia de las ideas.¹ En sus textos se advierte una crítica fundada hacia la hegemonía que detenta contra la autonomía del pensamiento latinoamericano. Defensor de la lucha contra el colonialismo y la desvalorización del pensar propio. Es referente obligado en el desarrollo del pensar filosófico de América Latina y quien dota de experiencia el diálogo junto a Arturo Vilchis Cedillo, pensador contemporáneo, profesor de la UNAM, quien publica diversos escritos sobre el pensador peruano Gamaliel Churata. Cuenta con la publicación de libros como *Arturo Pablo Peralta*

¹ MAGALLÓN ANAYA, Mario, *Dialéctica de la filosofía latinoamericana. Una filosofía en la historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, 1991; *Filosofía política de la educación en América Latina*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, 1993; *Miradas filosóficas latinoamericanas. Antropoética política de la educación y de la universidad en la crisis global*, Toluca, Estado de México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2012. Asimismo ha publicado más de 165 artículos en revistas nacionales y del extranjero, sobre las áreas de su especialidad. Hasta 2004 publicó 450 artículos en la sección editorial del periódico *Novedades*.



Carmen Gloria Burgos Videla · Facultad de Humanidades
de la Universidad de la Frontera en Chile
Correo electrónico: c.burgos04@ufromail.cl

Ulises Piedras Arteaga · Programa de Maestría en Filosofía
de la Universidad Nacional Autónoma de México
Correo electrónico: ulisespiedras@gmail.com

Tzintzun. Revista de Estudios Históricos · Número 65 (enero-junio 2017)
ISSN: 1870-719X · ISSN-e: 2007-963X

*Miranda. Travesía de un itinerante.*² Destacando ideas que se enfocan desde la corriente del pensamiento anarquista y libertario.

Todas las ideas que se plasman en la conversación que presentamos nos parecen centrales para comprender de qué hablamos cuando referimos a la historia de las ideas y cómo éstas se presentan y posicionan hoy en el trabajo de investigación académico.

Carmen Burgos (CB): Profesor Mario, podría explicarnos ¿Qué tipo de ejercicio está efectuando la historia de las ideas en América Latina que tenga impacto en la educación?

Mario Magallón Anaya (MMA): Normalmente tenemos la vieja costumbre [...] a estar esperando la última palabra desde Europa. La propuesta de Jaeger, por ejemplo, su gran *Paideia*³ como una forma de proyecto cultural, la formación del ser humano. Están también aquí los viejos textos sobre educación de la tradición Náhuatl que hizo la compilación el doctor López Austin.⁴ Que nadie sabe ni supo. Después hay un extraordinario trabajo de Kobayashi⁵ sobre toda la educación colonial que seguramente ustedes no conocen. Y pensando en Abbagnano.⁶ [...] Había escrito su gran diccionario de filosofía y había planteado la posibilidad de apertura de esta relación de las filosofías prácticas históricamente. La propuesta pedagógica es una propuesta interesante [...]. Están también varias historias de la pedagogía con una visión profundamente antropológica. Acuérdate que una pedagogía que no tiene como horizonte al hombre, que es meramente prescriptiva operativa y funcional es intrascendente. Entonces, esto hay que aclararlo.

² VILCHIS CEDILLO, Arturo, *Arturo Pablo Peralta Miranda. Travesía de un itinerante*, México, Ediciones América Nuestra, 2008.

³ JAEGER, Werner W., *Paideia los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983. Jaeger fue un historiador y filólogo alemán que contribuyó al conocimiento de la filosofía griega. Con experiencia en materia de Educación Libertaria. Su texto *Paideia...*, es un tratado sobre la educación para el hombre integral. Nos lleva hacia Homero, Heródoto y Tucídides, la tragedia griega y Platón, relevando los principios éticos de la educación.

⁴ LÓPEZ AUSTIN, Alfredo, *La educación de los antiguos nahuas*, México, Secretaría de Educación Pública, Ediciones El Caballito, 1985. Alfredo López Austin en sus trabajos refleja su interés por entender la cultura mesoamericana desde la propia visión indígena.

⁵ KOBAYASHI, José María, *La educación como conquista: empresa franciscana en México*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1974.

⁶ ABBAGNANO, Nicola, *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964. En el texto elabora un mapa sinóptico profundo sobre algunas cuestiones que se mantienen en materia educativa desde los fundamentos educativos griegos.

Yo creo que en este momento las historias de la pedagogía, implican un horizonte de sentido [...]. Hacer historia de las ideas [es hacer] una historia de las ideas pedagógicas situadas como una respuesta a necesidades concretas.

CB: ¿Y en el espacio de formación que representa la universidad, hay algún proyecto sobre la historia de las ideas en América Latina? O sea, que incentive a los estudiantes para hacer historia de las ideas. ¿Existe?

Arturo Vilchis Cedillo (AVC): No lo hay. Y también no hay que olvidar los trabajos, sin desmeritar, que se han hecho en la religión. Los propios novohispanos que han hecho. Y también los cronistas. Que si no es una historia de las ideas en sí, si viene siendo una historiografía de la educación principalmente la que tiene que ver con la tradición y la memoria oral. Es el caso de Guamán Poma de Ayala⁷ de Pachacútec, la zona sur de América Latina. El caso del propio Silvio Zabala⁸ y sus estudios sobre educación náhuatl en América. Pero regresamos a la misma perspectiva que es una visión netamente dentro de la academia que se va otra vez a esa cuestión de solamente a lo occidental. Verlo todo desde Europa desmeritando los trabajos que se han hecho en América [...].

MMA: La *Pampedia* y la *Didáctica Magna* de Comenius es una visión desde la historia de las ideas con un horizonte nuevo que va a impactar a pensadores como Piaget⁹ [...]. En el caso pues de Amos Comenio, hombre que busca formas didácticas para compartir ideas y principios de su didáctica general, su didáctica magna pues, y la *Pampedia* plantea un horizonte nuevo [...]. Toda la tradición novohispana es importantísima. Primero jugó un papel importante el proceso de catequesis. Hay que convertir a la

⁷ GUAMÁN POMA DE AYALA, Felipe, *Nueva crónica y buen gobierno*, México, Fondo de Cultura Económica, c1993, tomo II. Guamán muestra las injusticias que los encomenderos y los funcionarios de la corona infligían a los indios.

⁸ En los estudios históricos apunta algunas ideas vitales para entender mejor el descubrimiento, la conquista y la colonización de México y de América por los españoles. ZAVALA, Silvio, *Apuntes de historia nacional, 1808-1974*, México, Secretaría de Educación Pública, 1975.

⁹ PIAGET, Jean expone: "La actualidad más sorprendente de Comenius está en haber asentado los fundamentos de la educación para todos los hombres y para todos los pueblos; y, lo que es más asombroso, en haber planeado la organización internacional de la instrucción pública en la forma como se realiza hoy la Unesco. Comenius es considerado como un gran precursor de los designios contemporáneos de colaboración internacional sobre el terreno de la educación, de la ciencia y de la cultura. Al escribir *Didáctica Magna* Comenius contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza, como disciplinas autónomas. Comenius es de esos autores que no es necesario corregir para modernizarlos, sino que basta solamente traducirlos.", en Jean Amos COMENIUS, *Didáctica Magna*, Madrid, Ediciones Akal, 1986, p. 23.

nueva religión como una forma de control. Es el gran problema de la historia de las ideas e historia de la educación, porque permite entrar a veces en contradicciones [...]. ¿Qué significa historiar las ideas? ¿Una época un tiempo como concibieron como entendieron el mundo y la realidad? ¿Cuál es el horizonte epistemológico? ¿Cuáles son las prácticas del poder y de control? [...]. Por eso es contradictoria la educación, por un lado es alienante y por otro lado es liberadora. La educación es un ejercicio libre de conciencia [...]. Historia de las ideas no es en el sentido meramente pedagógico sino en la forma de transmitir, de enseñar, de plantear un horizonte [...]. Vamos a recuperar a los nuestros desde nuestra propia tradición y este recuperar lo nuestro es una reconfiguración y una resemantización, [...] el factor común es la recuperación del ser humano, esta forma integral. Si yo les preguntara ahorita: ¿Conocen ustedes el texto del doctor Miguel Ángel Sobrino¹⁰ sobre educación? [...] El caso de Larroyo [...] el caso concreto de Roura Parella¹¹ [...] O la propuesta del maestro Imaz¹² que intenta enseñar en ese horizonte de historia de las ideas. Historiar como entienden el mundo, y como lo que se recibe dependiendo la matriz nuestra se plantea un horizonte nuevo. Pero no hemos podido cambiar de esta visión auto-colonial del ejercicio del pensar. Entonces la historia de las ideas debe ser necesariamente situada.

CB: Profesor, si la historia de las ideas es el estrato situado y proviene de los problemas reales. Entonces de qué forma en la universidad la producción de pensamiento filosófico o de historia de las ideas llega a la sociedad. ¿Tiene alguna bajada al insumo que es por ejemplo una escuela, un lugar? señor Vilchis.

Ulises Piedras (UP): Tal vez yo lo quisiera aterrizar dimensionando sus proyectos. El trabajo del doctor Vilchis versa en la escuela racionalista, dos casos educativos muy concretos la escuela racionalista de Yucatán y el caso de la escuela de Wasirata. Entonces, pesando esta dimensión problemática y el sustrato de historia de las ideas de fondo ¿Qué implicaciones tiene ex-

¹⁰ SOBRINO ORDOÑEZ, Miguel Ángel, *En torno a la Paideia Isocrática, Platónica y Aristotélica*, Toluca, Estado de México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2011.

¹¹ ROURA PARELLA, Juan, *Educación y ciencia*, México, La Casa de España en México, 1940.

¹² IMAZ, Eugenio, *Topía y utopía*, San Sebastián, País Vasco, Universidad de Deusto, Facultad de Filosofía y Letras, 1988.

traer, recoger, estos proyectos, grandes proyectos educativos pedagógicos, mostrarlos y qué complicaciones qué producción, qué efectos tiene esto?

AVC: Mira, con referencia a lo que decía Carmen, de este sustrato. Como historia de las ideas son filosofías prácticas que se tienen que dar en situaciones concretas. En el caso de la escuela racionalista, el caso de Wari-sata en Bolivia si bien forman parte de una historia de las ideas también tiene otro legado que viene siendo la historia oral la tradición y la memoria. En su parte. En este caso Bolivia con la tradición de los aimaras y en el caso mexicano [...] son también grupos más que nada históricamente reconocidos como parias. O deshabilitadas de los procesos de educación, que vienen siendo los anarquistas, en este sentido anarcocomunismo. Ellos retoman prácticas educativas que históricamente tienen que ver unos con cuestiones filosofías prácticas éticas e ideológicas los anarquistas y los aymarás que tienen que ver con cuestiones tradicionales. La educación [...] desde la memoria oral [...] del sentido de esa educación que [...] tiene que ver con el factor humano y el ser común del humanitarismo que no es propio solamente de los pueblos originarios si no que se busca de toda la humanidad. Rescatar eso tiene sentido porque son prácticas educativas que se han dado pero eso no significa [...] recetas de cocina [...], sino retomar fundamentos que todavía pueden ser viables. Aun hoy en los momentos de crisis en los que la educación cada vez está más activada hacia un núcleo de producción de competencias donde el sujeto se vuelve individuo y deja de tener un sentido comunitario y que ha llevado a una crisis no solamente educativa sino a una crisis ética, filosófica, política y cultural, es retomarlos como prácticas que llevaron a cabo que se opusieron a prácticas establecidas y tradicionales pero que en la actualidad todavía siguen vigentes, [...] hay escuelas que han retomado formas de estas prácticas educativas. Que no [...] solamente existe una sola práctica educativa alterna que viene siendo la de Freire, [el cual] retoma prácticas educativas de otros momentos pero que él no los reconoce como tales por cuestiones que tienen que ver con colonialidad por así decirlo, en su caso, cuestiones también de jerarquías y también cuestiones ideológicas que tienen que ver, con prácticas educativas que tienen su sentido en prácticas políticas.

UP: Con respecto a las fuentes ya que mencionas lo oral yo quisiera preguntarle al doctor Mario ¿Cómo podemos, metodológicamente, hacernos

de ellas? Ya está hablando el Dr. Vilchis de la cuestión de la oralidad y su importancia. ¿Qué otras formas, procedimientos, podemos nosotros desplegar en este intento de hacer una historia de las ideas educativas?

MMA: Hacer historia de las ideas implica recuperar la memoria, recuperar la oralidad. Esto implica un cargar de sentido. En la parte de la historia, hasta toda la historia positivista no entra la historia oral y la memoria, pero ¿Cómo captarla? Siempre hay una reconstrucción hermenéutica de los lenguajes y de los sentidos. En la oralidad se reconstruye semánticamente, se resemantiza se reorienta con una realidad. Hay otra forma escrita que es necesario fundamentar esto que se señalaba [...]. Ese es el horizonte, el ejercicio del ser de historia de las ideas [...]. La historia de las ideas es una historia social. Hay una sociología del conocimiento, una epistemología, una ontología que plantea un horizonte donde incluye oralidad, tradición, formas de hacer filosofía, formas de pensar, cómo enseñar, cuál es la carga ontológica, cuál es su sentido y su trascendencia [...]. Qué es lo que hemos hecho dónde estamos en la cuestión de la educación, porque es la pregunta, esto lleva a la pregunta ¿Dónde estamos hoy?

CB: Decía él [Dr. Vilches] que en la modernidad se han desdeñado ciertos principios y valores. La pregunta es entonces ¿Qué hacer en ese horizonte? ¿Cómo se recuperan? ¿Hay que resignificar lo que entendemos por modernidad?

MMA: Sí hay que hacer una forma de una modernidad alternativa radical ¿Por qué? porque el horizonte fundamental que se plantea siempre es la modernidad europea. Incluso hay confusiones teóricas, epistemológicas e históricas, porque la modernidad europea implica la ciencia y la tecnología (esa la crítica de la razón instrumental que plantea Horkheimer por ejemplo), la crisis de la razón es el gran problema, la crisis del sentido de la verdad, pues esa es la parte europea, pero acá ¿Cuál es la característica fundamental de la modernidad? En el horizonte que planteaba el Dr. Vilchis, pues fundamentalmente es el ser humano [...]. Y desde esta propuesta, la capacidad del hombre habrá de ser su propia razón [...] Más allá de la parte exclusivamente técnica apela al principio de la razón no de la autoridad. Ahí la base es poner en crisis los principios, por los cuales [...] la modernidad es bastante contradictoria. Entonces el problema de la educación [...] la escuela nueva, implica [...] un horizonte situado ¿Cuál es la recepción? La

recepción que se hace acá es una reconfiguración [...] que se va a llamar el método de las palabras normales, que es el método que utiliza Freire pero que lo aplica históricamente situado a la historia de las ideas, a la realidad concreta como ejercicio revolucionario. La modernidad entonces adquiere un sentido verdaderamente vital, porque hace tomar conciencia a los individuos de su situación de oprimidos [...]. No aceptar nada como definitivo y es una tradición profundamente libertaria, es un poner en cuestión todo [...]. Entonces, la modernidad puede ser una camisa de fuerza si no nos abrimos porque la modernidad es un ejercicio, podemos pensar que hay modernidad en este horizonte en el ejercicio de la razón por la independencia [...]. Muchos académicos van a decir todo se está repitiendo [...]: no es filósofo el que repite mejor una corriente o escuela o tradición eso es solamente erudito, el filósofo es el que filosofa a profundidad, dice el maestro Zea¹³ con hondura a problematizar. A poner en cuestión esto en la historia de las ideas pedagógicas.

AVC: Con respecto a lo que mencionaba el Dr. Magallón sobre una modernidad radical alternativa, hay que ver a esta modernidad radical alternativa como una modernidad que si su fundamento es la razón, esta razón tiene que ver no con un discurso de la modernidad sino con una cuestión que esa razón debe de fundarse en un bien común y que es un bien comunitario colectivo. Terminar con ese discurso de razón autoritaria individual [...] por eso hablamos de una modernidad radical alternativa que tiene que ver no con la cuestión egoísta de una razón, donde se interviene también la subjetividad [...]. Intervención de la subjetividad tiene que ver con una cuestión de bien común, colectivo, comunitario [...] ese es un principio donde digamos que la educación se tiene que cambiar, [...] y que actualmente se contrapone a estos procesos educativos pedagógicos de currículo individual, de competencias, de egoísmo, que no es nuevo sino que se viene fundamentando desde Europa desde el siglo XII por así decirlo. Experiencias pragmáticas. Bien lo decía el Dr. Magallón no es muy convenientes

¹³ Leopoldo Zea fue un filósofo latinoamericano que instaló la discusión sobre la originalidad del filosofar en América Latina. Su extenso haber de escritos entre libros y artículos sostiene las ideas primigenias de un filosofar situado e histórico. Elabora en cada una de sus propuestas una discusión profunda y prolija. El Filosofar para Zea atiende a una respuesta Universal en el sentido de una filosofía que entregue conocimiento para todos los hombres y que sea auténtica en atención a lo propio.

estas cuestiones que estamos hablando sobre educación y tampoco no es conveniente en los propios educandos donde se va y se imparte. Si tu llegas por cuestiones personales a dar una clase y les dices es que aquí yo no los voy a evaluar aquí venimos a aprender todos de todos, aquí yo no califico ustedes se califican, ustedes son los que van a decir yo aprendí “ok” esto es lo que merezco, aquí no venimos por esa cuestión del avance curricular del que me tienen que entregar un trabajo y les vamos a dar. Eso lo practicamos en una clase que tenemos en la facultad de filosofía y letras desde hace siete años en el Colegio de Estudios Latinoamericanos [...].

UP: En este replanteamiento de una necesidad de horizonte propio, situado, y políticamente proyectivo, en el campo educativo ¿Qué actores/agentes tienen un papel fundamental? Acabas de mencionar un ejercicio pedagógico, un poco ácrata, me pregunto si es viable recuperar factores como la escuela, como el maestro, ¿Qué tipo de agentes son importantes ahora frente a esta necesidad de horizonte? Esto en un contexto en el que pareciera que hay una nihilización radical por parte de todos los actores. Todos estamos desinteresados, un poco nostálgicos, melancólicos, sin saber a dónde ir ¿Quién todavía tiene la posibilidad de hablar entonces?

AVC: Este factor de nostalgia, de no creer absolutamente nada... no. Sí se cree en un maestro pero no en un maestro con autoridad. Se cree en un maestro que sea guía. Se cree en un educando que tenga el principio de estar disponible tener una apertura al aprendizaje. Uno no es misántropo, todo tiene que tener una relación social una relación política y ética con todos los demás. Entonces esa apertura también, pero también terminar con ciertos estereotipos, ciertas imágenes que se tienen de lo que es el maestro como mayor autoridad plenipotenciaria no, es también terminar con eso porque el maestro es el aprendiz de uno propio. Entonces hay que terminar con esos principios también hay que tener otras prácticas y también hay que tener, digamos hay que emanciparse de esos principios colonizados de decir estamos a la deriva, no hay ningún futuro ningún prospecto entonces no hay que creer en la escuela de la educación. Sí no hay que creer en la educación que estás dando estas escuelas individuales, esas prácticas que no tienen ética, ni valores morales, pero si hay que tener otro tipo de escuela, se puede lograr [...]. No es tan sencillo tampoco políticamente, tú lo sabes que eso no es sencillo mucho más económicamente. Entonces, en el mo-

mento en que la educación se impregna de la política, que es lo que aún se quiere lograr que no se lleve a cabo dentro de la academia, que no se quiere ligar que no se quiere corromper de estas cuestiones políticas, entonces siguen siendo y se siguen fundando y se siguen desarrollando estas mismas prácticas autoritarias. ¿Cómo terminarlas? pues bueno es un autocuestionamiento. Es descolonizarlo como decía el doctor Magallón. Es deshacerse de ese pensamiento y dar el que uno tiene también. Y en la práctica, la experiencia, se van cometiendo los errores y hay que también irlos recuperando como experiencias.

MMA: [...] El maestro de grupo, el fin de la escuela, que lo plantean autores importantes como Iván Ilich¹⁴ (es un anarquista), realmente plantea la posibilidad de desestructurar la escuela pero una escuela de la dominación, del control del ser humano. Una educación en la cual se plantea una alternativa (esto que decía el doctor Vilchis) que permita efectivamente donde el maestro solamente se ponga al centro y todos construyan la lección la clase, sobre lo que se va a discutir. El maestro es solamente guía toda educación debe tener fenoménicamente una intencionalidad. ¿Cuál es? Es el cara a cara, es el cuerpo. Pero no son formas hechas se construyen conceptos categorías desde una realidad. Se habilita al pensamiento. Hay que ponerse al mismo nivel de una manera verdaderamente horizontal [...] eso implica comunalidad. ¿Hay epistemología o no en la pedagogía? no en la forma en que se viene enseñando. ¿Dónde está lo epistemológico si son meramente recetas de cocina? Si le vas a dar tanto te va a resultar tanto ¡no es cierto! Es falso, como vamos a decir eso. Con los programas, aquellos que se implantaron, yo recuerdo alguna vez, yo aplicaba el método Rebsamen, recuerdo que un día aplicando el método cuando tenía yo primer año, y los chavitos ¡chiquitos! estaban chiquititos, imagínense este servidor brincando la riata cantando, motor grueso motor fino todo este proceso fundamental, y bueno, aplicando todas las técnicas norteamericanas [...] ¿Cuál era el resultado de todo esto? Un día llegó Miguel, me acuerdo del niño, y dijo: oiga profe

¹⁴ Iván Ilich fue un filósofo, teólogo y doctor en historia, pone en discusión entre los años 60 y 70 el término y la corriente desescolarización. Es el precursor de una corriente crítica, parte en oposición a la iglesia católica y sostiene que la escuela es la reproducción del modelo neoliberal y que la escolarización formal determina que la pedagogía y el aprendizaje no se logre con los fines últimos de un hombre libre e integral. Defensor del derecho a educarse en una sociedad donde las oportunidades sean de todos y no de grupos de élite.

¿cuándo vamos a dejar de estar jugando y vamos aprender a leer! Y le dije, bueno tu ten paciencia hijo. Entonces basta de tanta jugadera estaba muy interesante pero hay que ser suficientemente pragmáticos. Hay que educar en la confianza, en la democracia y en la libertad que es la base de la educación libertaria. Que sean los entes independientes capaces de pensar [...]. Que no acepte nada prescriptivamente sin análisis previo. ¡Nuestra competencia es con la tele!, y con el internet, y el cara-libro [Facebook] ¡Menos face y más libro! Sin embargo yo creo que sí tenemos que recuperar al ser humano.

CB: Profesor, ante su opción ¿Cómo lograr que suceda ello partiendo en la universidad? Qué hacen, qué hacemos los académicos, los que hacen filosofía, que escriben historia de las ideas ¿Cómo se hace la bajada a la gente común y corriente que no está en la academia que es igual que nosotros? ¿Cómo? ¿Cómo el conocimiento producido (cuentos, compendios) logra tener un impacto?

AVC: Aquí debe haber un acto retribución. No es esa cuestión de ir cómo académicos, solamente ir y extraer como si fuera materia prima. No hay que hacer eso tampoco. Tú lo decías, si se hace cuento hay que buscar formas también de hacer retribuir lo que ellos te están dando. Si estás desde la academia hay que buscar formas. Pero esas formas uno las tiene que pensar y uno las tiene que hacer [...] tampoco, no es tan sencillo eso, hay que buscar las formas y también discutirlos y debatirlas de donde se están yendo a sacar, del campo. Qué es lo que ellos necesitan, qué es lo que se quiere también. No es tan sencillo no son recetas de cocina.

CB: Pero entonces ¿Cuál sería el rol de la universidad aquí?

MMA: El problema, la gran preocupación de Carmen ¿Cómo hacer bajar la academia a la escuela popular, a la escuela del pueblo? Perdimos la memoria, eso sí se hizo. La tesis fundamental de la educación, de la famosa modernidad educativa que implicaba necesariamente un factor fundamental llevar la escuela a la comunidad [...] es un llevar la comunidad a la escuela y la escuela a la comunidad un compromiso real y efectivo de padres en algo que es común: la formación de sus hijos como entes seguros. Esto implica, respecto de la pregunta, una relación de poder ¿Cómo hacer bajar? ¡El académico no va querer ir! Habrá académicos y se intentó, lo intentó Vasconcelos. Pero el trabajo, el trabajo se intentó a través de una práctica

que Vasconcelos la copia pero no dice de donde le tomó, otro gran educador mexicano, de Abraham Castellanos, las famosas misiones culturales. Si hay esa experiencia Carmen, si hay la experiencia hay que hacer que aquel que tenga que dar más a la comunidad al pueblo y pueda compartir no sólo con los estudiantes (que todos somos estudiantes, en esta visión libertaria todos somos estudiantes somos aprendices porque aprendemos de todos y creamos en común). Lo hizo Diego lo hizo Siqueiros lo hicieron pintores, escritores literatos ¡estaban ahí! [...] Vasconcelos toma y plantea la posibilidad de la enseñanza de una educación social comunitaria ¡si se puede! Pero que tanto el sistema político-económico te lo va a dejar. Pero cada quien tiene que hacer lo suyo [...]. La educación es un ejercicio amoroso, y un ejercicio amoroso es un ejercicio solidario con el otro. La educación racionalista es eso, un ser con los otros, y un ser con los otros implica un bien común. ¿Cómo hacerla bajar [la academia]? bueno, hay que estar trabajando. Entonces efectivamente Carmen las instituciones han sido hechas de tal manera que la práctica del poder está radicada en el saber y quien tiene el saber tiene el poder, vieja tesis medieval en la cual efectivamente no se puede dar todo, porque haces pensar a las personas a veces de manera inconsciente. El profe aquí se sube está pensando, repite a los autores está muy bien pero es insuficiente ¿Para qué se sirve? Tenemos que salir realmente a la práctica, les enseñamos les estamos hablando teorías, está uno ahí emocionado prendido, pero que tanto responde a las necesidades reales del mundo que se vive. Esto no lo van a hacer nuestros grandes maestros, son muy poquitos. ¿Qué es lo que realmente hay que hacer? Hay que hacer un trabajo Carmen, no sé, no está en los académicos de las universidades hay que contar con la gente de a pie, con el profe que sirve.

UP: Yo lo que veo de alguna manera es que eso implica un cambio no sólo con respecto a las formas de desenvolverse en las instituciones sino a la teoría misma, es decir, a lo que se entiende por teoría, el uso, el ejercicio de la teoría como un uso político-público-social. Entonces, bajo esa perspectiva la historia de las ideas ¿Qué ejercicio de teoría está realizando? Me parece que están plasmándolo por ese sentido un ejercicio en el que se teoriza la realidad pero no para petrificarla sino para transformar o para, no sé... reubicarnos, para tener un horizonte. ¿En qué sentido está la teoría funcionando ahí más allá de una institución? ¿Qué sentido tiene la teoría?

MMA: [...] teoría en su sentido radical significa una mirada que no necesariamente tiene que ser verdadera, no es epistemológica [son hipotéticas]. Entonces realmente la historia de las ideas va por vía inductiva, no por vía de hipótesis como la visión kantiana; y la inducción permite plantear los problemas y tratar de definirlos conceptualmente. Una dialéctica totalmente abierta sobre el problema al cual estamos haciendo referencia. Entonces, cuando nosotros pensamos, hacer filosofía, historia de las ideas, historia de las ideas filosófico pedagógicas; implica realmente construir teórica-epistémicamente (ya meto intencionalmente la palabra), ontoepistémicamente, no es una forma que de manera mecánica como decía el doctor Vilches baja a la práctica y a la construcción de las ideas, sino que se requiere una práctica inmediata del mundo que se vive [...].

CB: Entonces es un proceso que requiere reflexión ontoepistémica que debe ser y entenderse en la realidad. Y claro, como todo proceso es en el tiempo, lento y a contracorriente como usted mencionó.

MMA: Pero el gran problema es ¿Cómo romper las resistencias? Todo lo que hacemos, solamente obedece a las órdenes de Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional. El trabajo debe ser subterráneamente importante, desde abajo, constante, permanente. De otra forma estamos perdidos. Pero si se puede.

UP: Y en ese trabajo subterráneo y frente a la idea de que este ejercicio es una filosofía intencional ¿Qué criterio tiene uno para seleccionar?, ¿Cómo se seleccionan estos pasajes históricos, estos elementos históricos? ¿Bajo qué prospecto, qué intencionalidad, bajo qué horizonte es que algo se hace valioso como para ser puesto en análisis filosófico?

MMA: El horizonte es el mundo de la vida. Siempre tiene ciertas luces que son importantes porque si no caemos a los espacios comunes es una forma de ocultamiento de simulación. Lo que se debe plantear es: ¿Cuáles son las guías fundamentales conceptualmente? no teóricamente, porque esa visión teórica es un desprestigio, yo creo que es solamente una visión y totalmente insuficiente porque puede ser verdadera necesariamente, casi siempre es falsa. Tenemos que tener ciertos principios que regulen el ejercicio del pensar porque no podemos pensar cualquier cosa sino debe ser intencionalmente establecida. Si no ¿Cómo hacer un plan, un programa de estudios? ¿Cuáles son los principios regulativos? Entonces yo creo que esa

es la clave fundamental en la cual nosotros tenemos que insistir siempre ¿Cómo movernos? Es que cada quien trae sus ideas y motivaciones pero hay intencionalmente ciertos principios. Los principios no se negocian, porque implica una eticidad, implica una construcción conceptual y además un compromiso ético donde todos estén incluidos.

AVC: Esos principios son los que te dan un horizonte, hacia dónde vas, qué es lo quieres hacer, de alguna forma te condicionan, o te median, son mediados.

CB: O sea, somos los hombres quienes debemos mediar y permear lo que realmente nos hace sentido. Ahora, por la premura del tiempo, me gustaría ir cerrando esta entrevista. Les agradezco la honestidad y soltura para comentar los temas tratados ¿Tienen algo que agregar?

MMA: Me gustaría agregar que en el trabajo libertario, el sujeto es un sujeto social, el sujeto somos todos, solo con la advertencia clara de que el ejercicio del pensar no es una exclusiva de un grupo de individuos que mantienen el poder si no una exclusiva del ser humano. Yo creo que si hay posibilidades para una historia de las ideas. Decía José Martí, esta América se salvará pero con todos sus hombres.¹⁵ No esperen que a que vengan a salvarnos otros para resolver nuestros propios problemas educativos. Antes lo dijo Rodó en su momento: esperemos, nosotros tenemos que construirlo y hacerlo. Sin desdeñar lo otro, ¡no! porque es un patrimonio de la humanidad. Pero sin asomo de auto-colonización.



¹⁵“Al ciudadano de Félix Lizaso”, en *Archivo José Martí*, La Habana, Cuba, Ministerio de Educación, Dirección de Cultura, 1953, vol. 6.