



Ideas para una Filosofía de la historia de la educación desde el pensamiento de Antonio Caso

*Ideas for a Philosophy of the history of education
from the thought of Antonio Caso*

PÓLUX ALFREDO GARCÍA CERDA*

RESUMEN. Antonio Caso (1883-1946), fue un filósofo mexicano comprometido con los problemas sociales y culturales de su tiempo. Desde el ámbito universitario desarrolló un pensamiento erudito pero profundamente intuitivo, que aplicó a campos como la Filosofía de la historia y de la educación. En este artículo expondremos la existencia de puentes interdisciplinarios en el pensamiento casista en al menos entre tres campos: Filosofía, Historia y Pedagogía. El conocimiento de cómo se ha registrado históricamente la Educación en nuestra rica y heterogénea tradición latinoamericana nos permitirá dilucidar otras sendas filosófico-históricas y filosófico-educativas; por lo tanto, nuestra hipótesis se enfocará en revisar las ideas de Caso en estas tres disciplinas para observar si estas podrían orientar una labor historiográfico-educativa frente a la visión hegemónica imperante de corte neoliberal. La prioridad de nuestro tiempo es fortalecer la valoración del pensamiento latinoamericano, al asumirlo rigurosamente para situarlo en los debates historiográficos recientes de los cuales, dicho sea de paso, se omiten o se valoran poco en el ámbito de nuestros pensadores contemporáneos en torno a la escritura de la Historia en el presente.

PALABRAS CLAVE: Historiografía, Historia de la educación, Filosofía de la historia, Filosofía de la educación, Pensamiento latinoamericano.

*Profesor del Colegio de Pedagogía, FFyL-UNAM. Área de interés: Historia de la pedagogía y Filosofía de la educación en México y Latinoamérica. Email: polux.gc@outlook.es.

ABSTRACT. Antonio Caso (1883-1946), was a mexican philosopher committed to the social and cultural problems of his time. From the university sphere he developed a thought, erudite but deeply intuitive, that he applied to fields such as the Philosophy of history and the Philosophy of education. In this article we will expose the existence of interdisciplinary bridges in casist thought in, at least between three fields: Philosophy, History and Ppedagogy. The knowledge of how education has been historically registered in our rich and heterogeneous Latin American tradition will allow us to elucidate other philosophical-historical and philosophical-educational paths; therefore, our hypothesis will focus on reviewing the ideas of Case in these three disciplines to see if they could guide a historiographic-educational work against the prevailing hegemonic vision of a neoliberal nature. The priority of our time is to strengthen the assessment of the Latin American thought, by rigorously assuming it and placing it in recent historiographical debates, of which, incidentally, are omitted or undervalued in the field of undervaluing the thinking of our contemporary thinkers regarding the writing of history in the Present.

KEYWORDS. Historiography, History of education, Philosophy of history, Philosophy of education, Latin American thought.

INTRODUCCIÓN

Los debates historiográficos recientes se encuentran inevitablemente signados por la tensión Modernidad-Posmodernidad, entre la recepción de las ideas antiguas y modernas, y la apertura a nuevas problematizaciones sobre las situaciones sociales vigentes. La ética del historiador, el sentido de la verdad, el redescubrimiento de la narrativa en el discurso histórico y la discusión sobre el estatuto epistemológico de la Historia como disciplina, son cuestiones candentes que se han derivado de tal tensión (Brauer, 2009, p. 32-36). Aunque las discusiones historiográficas se han desarrollado prolijamente alrededor del mundo en las comunidades disciplinares de historiadores, otros profesionales reclaman su derecho de participación en aras de una interconexión necesaria para establecer sólidas redes académicas en donde circule fluidamente el intercambio común de conocimiento e ideas (Ander-Egg, 1994, p. 27).

Al interior de la Historia como disciplina, existen campos desde los que se puede atender sistemática y rigurosamente las cuestiones mencionadas. En tiempos de aceleración tecnológica desmesurada, autoritarismo y pensamiento único, es preciso situar la discusión de problemas urgentes más allá de su resolución presentista, univocista o reduccionista. Actualmente, la mejora del tejido social desde las instituciones educativas públicas, en general, y de la universidad, en particular, se ve imposibilitado debido en gran medida a la tecnociencia:

Para iniciar el diálogo de las ciencias tenemos que superar dos problemas: los que nos impiden tender puentes entre unas disciplinas y otras, y los que obstaculizan el tránsito de la

problemática especializada que investiga un científico en su área y la reflexión general sobre su área dentro del conjunto de las ciencias. (Casanova, 2001, p. 145).

El diálogo interdisciplinario solo se puede realizar desde el concurso horizontal de ciencias y humanidades. Un compromiso loable del historiador consiste en historizar nuestras ideas constitutivas, en tanto horizontes de transformación social potenciados desde nuestra tradición latinoamericana. En el mismo tenor, se encuentra la historización de cómo los que han escrito la historia de la educación la han pensado, enfatizando si reflexionaron sobre el sentido de la misma. Por lo anterior, se considera legítima una incursión al pensamiento del multifacético escritor Antonio Caso, pensador mexicano que, en caso de haber nacido en estos tiempos, bien pudiera haber sido catalogado como un intelectual interdisciplinario, pues en su vasta trayectoria académica derramó tinta filosófica en torno a temas de vario linaje, tales como Sociología, Historia, Literatura, Pedagogía, Música, entre otras disciplinas.

En Caso convergieron dos grandes pasiones, una fue la Historia y otra, la Educación, las cuales bien se pueden remontar a los inicios de su formación como alumno prometedor de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Esta icónica institución educativa fundada por el médico y educador positivista Gabino Barreda (1818-1881), tuvo su auge al final del siglo XIX, prácticamente durante todo el gobierno de Porfirio Díaz. En aquellos años de desorden social generalizado, el régimen porfirista buscó traducir su Proyecto de Nación en uno educativo. Por tal razón, puso en marcha una contradictoria, pero profunda modernización educativa, entre la implantación de novedosas ideas extranjeras y la creación de ideas cuyo objetivo era la realidad nacional. Precisamente, uno de los principales educadores porfiristas fue el fundador de la ENP, formador de una generación política de élite que defendía la idea de educación basada en una filosofía científica de la historia:

La instrucción pública tiene como misión hacer posible el orden público, y no simplemente instruir. [...] Cuando dice que la instrucción en la preparatoria es libre, nos está diciendo que lo que allí se enseña son todas aquellas ciencias que pueden ser demostradas [luego] sea aceptado por todos *libremente*. *Todo aquello que puede ser demostrado tiene que ser aceptado por todos; aquí no cabe la libertad en un sentido negativo, nadie puede negar aquello cuya demostración no deja lugar a dudas. Esto es lo que se hace en la preparatoria: enseñar lo positivo, lo demostrable, donde no cabe la libertad de negar, sino tan sólo la de afirmar*. En cuanto a lo que dice el proyecto de que se debe *instruir* a los estudiantes en aquello que sea útil, ¿qué mayor utilidad y qué mejor instrucción, nos dice Barreda, que la de enseñar al estudiante a vivir como buen ciudadano? (Zea, 1968, p. 137-138).

Formado en la que bien puede considerarse la primera Filosofía de la historia de México —formulada magistralmente en la *Oración Cívica* de 1867, por Gabino Barreda—, Caso posteriormente se opuso a la concepción positivista de la Historia de la educación, donde la Ciencia excluía e invalidaba toda forma de conocimiento no nacida de la demostración y la experimentación. De su reconocido talante anti-positivista, opositor a la ley de los tres estados y la clasificación comtiana de las ciencias, provino su afinidad irracionalista, o mejor dicho, intuicionista, en pro de la Filosofía, la Historia y la Educación. En este sentido, interesa conocer un hipotético diálogo de ideas —que anacrónicamente podríamos llamar interdisciplinario— entre la Filosofía de la historia y la Filosofía de la educación en Caso.

El pensamiento único impuesto en la investigación científica y humanística separa una clasificación del saber en función de disciplinas inconexas. La eliminación de puentes interdisciplinarios, justificada en una reduccionista concepción de la Ciencia, da pie a una hegemónica condición en la que el discurso educativo se basa en una filosofía unívoca de la historia, o bien, anula toda posibilidad de crítica de sus fundamentos. En toda respuesta a la pregunta, “¿para qué educar?”, yace, implícita o explícitamente, una idea de la Historia que justifica su sentido. De aquí se fortalece nuestro objetivo de investigación del pensamiento de Caso, aunado al presente divorcio entre la comunidad de historiadores de la Educación y su homóloga de filósofos de la educación, o bien, entre el quehacer del historiador y su necesaria reflexión filosófica.

Ahora bien, la Filosofía de la historia tiene por función analizar con ojo crítico la escritura de nuestra historia, teniendo en alta estima la deliberación sobre cuán veraz ha sido todo discurso histórico y qué significado le ha atribuido cierta cultura en particular (Beuchot, *et al.*, 2012, p. 69). Su cultivo es contemporáneamente pertinente en estos tiempos donde algunos empresarios han decidido incursionar en la escritura de la Historia de la educación, sin olvidar que ellos mismos participaron en reformas educativas de estricta cepa neoliberal; para muestra remitimos al lector al capítulo “Una breve historia de la transformación educativa en México”, del libro *La escuela que queremos* (2018), publicado por la organización Mexicanos Primero A. C. Específicamente nos proponemos una reflexión de Filosofía de la historia aplicada a la Educación, de honda inspiración casista, que se dirija a atender, básicamente, tres cuestiones: ¿Cuál es el sentido de una historiografía de la Educación? ¿Cuál es el perfil del estudioso o profesional de la historiografía de la Educación? ¿Cuáles son el tipo de conocimiento histórico-educativo que habrá de construirse desde investigación nacidas de nuestra circunstancia latinoamericana?

A la presente reflexión subyace una eminente pregunta central: ¿existe una Filosofía de la historia de la educación? Si semejante campo existiera, seguramente sus planos de construcción exigirían –tan sólo en México– investigaciones pertinentes en torno a las ideas de filósofos-historiadores-educadores como el jesuita novohispano Xavier Clavijero (1731-1780), el estadista mexicano Lucas Alamán (1792-1853), el mencionado Gabino Barreda, Antonio Caso, entre otros. El ambicioso objetivo de inaugurar este campo comienza por éste último, señero pensador que ha sido llamado por algunos como el “Centinela Insobornable” (Ezcurdia y Hernández, 2012), y nuestra hipótesis será que sus ideas filosóficas, históricas y educativas podrían orientar una labor historiográfico-educativa crítica frente a la hegemónica visión histórico-educativa neoliberal. Cotejaremos nuestra hipótesis desde una lectura y comentario de las *Obras Completas* de Antonio Caso, enfatizando cuál fue su noción de pasado educativo, quién ha de escribir su historia y si es posible captar el fin de tal escritura.

TRAS LAS HUELLAS DE UNA NOCIÓN CASISTA DE PASADO EDUCATIVO

Intelectuales de diversas disciplinas le han propinado a Antonio Caso diversos calificativos. Además del mencionado por Ezcurdia y Hernández, ha sido caracterizado como un héroe-discreto

(Krauze, 1990, p. 39-44), un filósofo creador de un pensamiento situado (Magallón, 1998, p. 73-91) y uno de los mejores expositores de las ideas universales (Ramos, 2010, p. IX-XXVI). Sin negar tales juicios, nosotros lo percibiremos como un icónico maestro del filosofar que entendía a la Filosofía como una “determinación del clásico ‘justo medio’ entre los extremos” (Caso, 1972b, p. 5). Caso fue un pensador que gustaba compartir reflexiones elaboradas por tesis contrarias que él armonizaba con el fin de resolver problemas concretos de su tiempo. Desde esta mirada, la idea casista de educación aceleró la debacle del positivismo mexicano (Krauze, 1990; Magallón, 1998; Torres Aguilar, 2011; Hurtado, 2016), convirtiéndose en el crítico más implacable del proyecto educativo nacido del positivismo:

Un pueblo que se educa nomás en la ciencia; es un pueblo sin entusiasmo, sin ideal. La ciencia es puro egoísmo, interés de conocimiento, propósito siempre reiterado de pensar, con el menor número de nociones, el mayor número de fenómenos diversos. El arte educa al espíritu en la despreocupación de uno mismo, en la “proyección” del alma al exterior, en la contemplación desinteresada de la existencia. / La historia, éticamente interpretada, educa el sentimiento moral, incita al sacrificio de lo propio, a la renuncia del bienestar personal. (Caso, 1976, p. 51).

Contrario al positivismo, la Educación debía ser respetuosamente individual, simbólicamente integral y caritativamente abierta a toda experiencia humana. Como herencia de liberales como Ignacio Ramírez e Ignacio Altamirano, los símbolos de esta idea casista eran las humanidades y la tradición clásica, ambas desprestigiadas en el régimen porfirista. Al final, la apuesta no era por una pedagogía positivista, “presuntuosa ciencia de formar maestros”, sino por una educación como arte filosófico, como forma cultural salvífica de la valiosa existencia de un individuo forzado a sobrevivir egoístamente en un mundo dominado por la economía (Caso, 1976, pp. 46-54).

Desde temprana edad (Krauze, 1990, p. 100), Caso reflejó una genuina vocación por la Historia que luego cultivó como historiador de la filosofía. Por el irracionalismo e intuicionismo que predicaba, su método se basaba en un *interpretar éticamente* la Historia. ¿En qué consistía?: “cada página de la historia nos revela una conducta moral que capta este elemento de significación universal” a través de valores como la verdad, la justicia, la belleza o la santidad (Caso, 1985, p. 50). Llegó a esta concepción cuestionando la única interpretación filosófico-histórica de su tiempo, formulada por Barreda, quien en su *Oración cívica* (1867) “explicaba científicamente” para qué debía México sumarse al concierto de las naciones progresistas. Bajo la consigna “Libertad, Orden y Progreso” (Barreda, 2010, p. 103) se formaron generaciones de jóvenes que la defendieron sin más y otros que la rechazaron con cualquier instrumento filosófico necesario.

Tras el ocaso del régimen porfirista y la irrupción de la Revolución Mexicana, él intuyó que era tiempo de renovar las ideas educativas. En “Educar, arte de filósofos” (1922), propuso una idea de educación cuya antípoda histórica la simbolizaba el zar Nicolás I, quien en una visita a la Universidad de Kiev en 1839, “exigía de sus súbditos, alumnos y maestros universitarios, el culto a ‘su moral’ en la escuela” (Caso, 1976, p. 47). Al advertir el peligro del autoritarismo, rechazaba al régimen ruso y al socialismo como su efecto. ¡Vaya presagio sutil de su posterior polémica con Lombardo Toledano! Pero, ¿este ejemplo y otros más procedieron de esa forma peculiar de interpretar la historia? En *El problema de México y la ideología nacional* (1924), Caso afirmaba:

Ignacio Ramírez, Gabino Barreda, Justo Sierra fueron, durante el siglo XIX, los directores de la ideología nacional. [...] Nuestra patria ha vivido acentuando las ideas [pues] resultan personajes superlativos de nuestro ambiente histórico, político y social [...] Ramírez fue catedrático de literatura; Barreda profesor de Lógica; Justo Sierra enseñó historia. [...] Uno enseñó combatiendo; el lógico disciplinó, el historiador amó y discutió; porque la ciencia de la historia es, a un tiempo, simpatía y libre examen: severa dilucidación de las ideas y las acciones humanas y caridad para los desfallecimientos de las gentes; escepticismo y bondad, indiscerniblemente (Caso, 1976, pp. 72-79).

Aunque las ideas de estos clásicos se cultivaron en áreas como la Literatura, la Política o la Historia, todas ellas se transmitieron a través de educadores que, sin dejar de ser literatos, políticos e historiadores, atendieron su función de formar a la juventud mexicana. Esta era la tradición de pensamiento educativo que Caso recuperó y revitalizó desde la cátedra y la pluma. En tanto, aunque no existe un interés explícito por hacer Historia de la educación, nuestro filósofo parece insinuarnos que no se puede pensar a México a espaldas del problema educativo nacional.

Por eso, no se limitó a interpretar su pasado inmediato, pues en su ensayo, “Don Juan Benito Díaz de Gamarra”, afirmaba que: “La historia de México está por escribirse. No se la ha explorado lo suficiente; sobre todo en los diferentes sectores que abarca la cultura” (Caso, 1976, p. 167). En un texto donde se busca valorar el eclecticismo del oratoriano en la Historia de la filosofía novohispana, Caso fue pionero en historizar una relación filosofía-pensamiento educativo que abrió el camino a posteriores estudios (Ramos, 1990, pp. 163-172; Gaos, 1995, pp. V-XXXVI; Beuchot, 1991, pp. 241-251). Desde esa forma de historiar las ideas puede leerse su texto, “La mentira de la educación omnipotente”. Así como los problemas nacionales no se resuelven de la noche a la mañana:

Las causas que se han sumado en el curso de los siglos, no se destruyen en un día por obra de la voluntad generosa y la inteligencia perspicaz. El error, el tremendo error de la Conquista, modeló nuestro pasado y actúa sobre el presente, como actuará sobre el porvenir. Todavía somos las dos razas que no se entienden, porque no hablan la misma lengua. [Por ende, la] educación de la raza como la del individuo, no puede disolver en un instante este inconsciente histórico o psicológico. [...] Queda denunciada ante la opinión pública la monstruosa mentira de la educación omnipotente. (Caso, 1976, p. 269).

Publicado en julio de 1924, esta fue una crítica al “omnipotente” discurso educativo de la recién fundada Secretaría de Educación Pública (SEP), concreción liderada por un José Vasconcelos que, a juicio de su escéptico maestro, parecía no haber entendido a México como problema. Aunado a ello, en esta crítica hemos encontrado a un Caso que, estimulado por las ideas pedagógicas modernas, recurre de nueva cuenta al pasado educativo remontándose hasta el siglo XVI. Más allá de su aversión a la pedagogía positivista, existía en él una genuina intuición por conocer el pasado de la pedagogía. He aquí dos ejemplos:

1. En el texto “Educar” (1943):

El ideal pedagógico es la suprema aspiración de la filosofía, la realización de la filosofía, su consecución. [...] De Sócrates a Platón [...], de Aristóteles a Montaigne y Rousseau, a Fichte, a Herbart, a Spencer, a Natorp y a Dilthey, educar es filosofar; porque filosofía y educación, son siempre obra individual y colectiva [...], y vivir en consecuencia, con generosidad y verdad. / Hay que educar a cada quien, con la experiencia acumulada del género humano; como hay que filosofar por uno mismo, enterándose de lo que piensan los demás, con el fin de [...] superarse correcta y humanamente en el tiempo, y vivir en consecuencia, con generosidad y verdad. (Caso, 1976, p. 257).

2. En “Filosofía y educación” (1945), afirmaba lo siguiente:

Si se recorre la historia de la pedagogía se halla que constantemente ha influido en su desarrollo el de la filosofía; de modo que los ideales y valores habidos en cuenta por los filósofos de cierta época histórica se reflejan en las modalidades pedagógicas, junto con las ideas religiosas y los anhelos políticos y sociales correspondientes. / No podía ser de otro modo, porque la pedagogía es una de las ciencias de la cultura. [...] Esto se puede comprobar comparando la historia de la educación y de la filosofía. El espíritu de la cultura clásica se refleja en los movimientos pedagógicos de la antigüedad. [...] Lo mismo acaece en la Edad Media. [...] Al efectuarse el gran movimiento espiritual con que finaliza la Edad Media europea y se inician los tiempos modernos, el Renacimiento, la Reforma y la Contrarreforma, engendran [...] nuevas direcciones pedagógicas [:] Vives, [...] Montaigne [y] la Compañía de Jesús. [En tanto, éstos en] Nueva España pusieron sus nuevas escuelas frente a las universitarias, y México recordará siempre a los Abad, Alegre, Clavijero, etcétera que, en el momento de la expulsión, significaron, tal vez, el más alto exponente cultural de Nueva España. (Caso, 1976: 263).

Ambos ejemplos nos revelan que en Caso coexistían dos nociones históricas de la Pedagogía, una que le repugnaba por científica, y otra que reconocía por ética. Pero, a diferencia de Dilthey, nunca escribió una historia de la pedagogía y se limitó, más bien, a señalar direcciones que muestran su intento de conectarse con las ideas educativas griegas, renacentistas, ilustradas, románticas, positivistas, neokantianas e historicistas. Estos textos no reflejan más que el esbozo de una concepción sintética de la Educación y la Pedagogía como realidades históricas, cambiantes en el tiempo. Pero la mención de la educación novohispana revela otra lección para nuestra labor historiográfica, y es que en México para regresar a ésta solo puede hacerse con la divisa de que quien existe desinteresadamente puede educar. El fin no es historiar lo meramente económico de la educación, sino el desarrollo temporal de la existencia que dura, de aquel que ha existido libremente pues, al final, “existir es transformarse o, en otros términos, tener historia” (Caso, 1985, p. 87).

EL PERFIL DEL FILÓSOFO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, SEGÚN ANTONIO CASO

Pensadores como Aristóteles, Schopenhauer, Croce y otros (Krauze, 1990, pp. 110-127; Matute, 1999, pp. 31-35; Hernández Prado, 2002, pp. 21-56), sostenían de alguna manera su idea de Filosofía de la historia que se publicó en *Concepto de Historia universal y la filosofía de los valores*, un estudio del estatus epistemológico de la Historia, su relación con otras ciencias, su objeto y su método. Pero, en Caso coexistían dos nociones de la Filosofía de la historia: 1. como una ciencia vacía, inútil y contradictoria (Caso, 1985, pp. 24-26) y, 2. como un saber irreductible que se propone describir o intuir “cosas, seres y situaciones contingentes, irreductibles, únicos en su individualidad” (Caso, 1985, p. 24).

Esta sutileza, aparentemente contradictoria, le permitía refutar la Historia científicamente explicada y, al mismo tiempo, postular su idea de la historia éticamente interpretada. Según Caso, el historiador no tiene la misma libertad que tiene el pintor, el escultor o el educador, pues éstos tienen la capacidad de modificar la forma natural de su objeto. El pasado es inmodificable en la más radical de su concreción, pero algo de aquel cambia junto con el ser humano mismo, es decir, nuestras descripciones del pasado corren la misma suerte que aquel que las expresa. Es por eso que quien escribe la historia debe revivir la existencia humana arrancándola de las sombras del olvido y entintando su pluma con el polvo del tiempo: “La historia es siempre arte, profundo arte de evocar sobre el polvo de los siglos el alma de los siglos” (Caso, 1985, p. 83). Historiar es situarse entre Platón y Tucídides, un punto medio dinámico entre el análisis y la intuición, pues el pasado sólo tiene sentido si nos revela una faceta de nuestra vida, es decir, si enseña la plenitud de aquellos que pudieron alcanzarla o lucharon para obtenerla. El sentido histórico, es:

Una forma de la simpatía universal. Acaso sea la forma suprema de la simpatía humana. Saber interpretar en síntesis luminosas los trances sucesivos de la vida de la especie, es no sólo entender, sino amar; es amar intelectualmente [...] La verdad histórica, humana por excelencia [...] no se engendra sino en la armonía de las ideas y la intuición, dentro de la íntima coherencia del espíritu. (Caso, 1985, pp. 92-93).

A todo ser humano le es insuficiente el presente porque, en cierto modo, le es extraño vivir. Aquel, en tanto *anthropos*, es un ser histórico que yace en un mundo también histórico: “Hijos somos de la historia; súbditos de la tradición; llevadores de la antorcha encendida a través de los siglos; accidentes pasajeros de una labor perdurable; instantes en el curso fugitivo de la hora. ¡Horas, días, años y siglos en la eternidad!... Nada cuenta ante el decurso del tiempo” (Caso, 1985, p. 239). Esta interpretación historicista *sui generis* invita al historiador a redimir testimonios de un ser único, quien con su “inteligencia, con el auxilio de la lengua, elabora el lenguaje, base de la historia, cifra de la cultura, fundamento de la ciencia, vínculo precioso de la vida civil” (Caso, 1985, p. 245). En la historicidad se devela el secreto de una existencia rebelada-revelada, por tanto, quien ha de interpretarla debe descifrar los signos de la que se rebeló a una existencia económica y que se reveló como existencia desinteresada y hasta caritativa. Por tal motivo, es que:

Hay que escribir la historia con toda el alma vibrante; sólo así se infunde nueva vida en lo inerte y resurgen las instituciones y las creencias desaparecidas y cobra nuevos bríos el abigarrado conjunto de hombres y cosas evocado sobre las ruinas unguidas con la predilecta veneración de los pueblos, en el vasto acervo de reliquias seculares que deposita la humanidad en el planeta, al cumplir su destino constante: su muerte perpetua y su perpetua resurrección. (Caso, 1973, p. 93).

La Historia está íntimamente ligada con la Literatura porque ambas emplean el lenguaje figurado o simbólico para describir lo humano. ¿Pero basta una emulación retórica o emotivamente descriptiva para revivir una vida educativa que fue?, de ninguna manera, porque el historiador debe usar procedimientos para validar la producción de conocimiento histórico, sin caer en la historia erudita henchida de documentos: “La misión primera del historiador es, como la del sabio, un esfuerzo de análisis, un procedimiento de crítica, pero su misión última es un esfuerzo de reconstrucción, que sólo puede lograrse merced a la intuición que revive y anima en el espíritu la realidad exánime de los datos, las fuentes y los monumentos de la historia” (Caso, 1973, pp. 63-64).

Tal ha sido una puntual descripción del quehacer historiográfico: toda reconstrucción del pasado parte de una selección y de una crítica de fuentes que han de ser interpretadas empleando ciertos recursos estilísticos. Al último momento se le otorga mayor importancia metodológica porque al historiar “es preciso *intuir, proyectar* la conciencia propia hacia un punto ideal en el que todo converge como las caras de la pirámide en la metáfora explicativa” (Caso, 1985, p. 82). En suma, quien quiera captar el sentido de lo pretérito ha de proceder “*ad narrandum*, reconstruyendo, reviviendo el pasado. [...] La historia va a investigar, en el perenne desenvolvimiento de la vida, la vida que fue, el mundo que pereció, las sociedades, tradiciones y costumbres desaparecidas. Su objeto de conocimiento no existe actualmente; el tiempo lo incorporó en su tránsito y lo convirtió en el momento actual o lo deshizo para siempre” (Caso, 1985, p. 28).

Derivado de lo anterior, añadiremos que el historiador de la educación, asistido de lucidez simpática a lo particular concreto, debe describir la vida educativa que fue, el mundo escolar e informal que pereció, las sociedades que iniciaron culturalmente a sus miembros entre tradiciones y costumbres hoy desaparecidas o modificadas. Aquel individuo debe entender también que el pasado educativo como tal no existe, el tiempo lo incorporó con el paso de los años y lo fijó por escrito en la formación de sus individuos hasta encomiarlo al olvido de las lecciones perdidas. Por ello, el historiador de la educación se propone revivir los ideales de formación, las prácticas educativas y las figuras educadoras como seres de carne y hueso que percibieron la cultura desde una máxima moral: “primero es vivir” (Caso, 1972b, p. 7).

Ahora bien, una labor historiográfica de inspiración casista tiene una limitación: como buen filósofo cristiano que fue, Caso reconoció solo un ideal de ser humano a formar, Jesucristo, como la más elevada expresión ética con la que se podía educar un individuo (Caso, 1985, p. 9). Este ideal le permitió negar la noción materialista del progreso que provenía de una Filosofía de la historia basada ilusamente en “el error intelectualista, realista, antropomórfico, antropolátrico, judaico y burgués” (Caso, 1985, p. 24). Una interpretación literal de lo anterior resulta problemática para la Historia de la educación, porque aunque podemos preferir individualmente un ideal de ser humano en lugar de otro, nuestra labor historiográfica exige armonizar ideales, no anularlos. ¿Cómo negarle valor a figuras como el judío Janusz Korczak muerto en un campo de concentración

nazi, o al revolucionario ayatola Morteza Motahhari asesinado por un fanático, o a los *tlamatinime* tan admirados por letrados novohispanos como Joseph Acosta o Bernardino de Sahagún?

Puesto que Jesús es un digno ideal de ser humano a formar, junto con otros más que existieron, una historia universal de la educación está abierta a todos los tiempos y culturas, con caracteres distintos entre sí, pero ninguna por encima de otra. No olvidemos que “el tiempo, invencible e indiferente, a todos da razón y a todos desengaña” (Caso, 1985, p. 86). Y así como las ideas de Ramírez, Barreda y Sierra respondieron a distintas interpretaciones de la formación de la juventud mexicana, la labor historiográfica puede proceder del estudio de los clásicos de la educación y la pedagogía, pues ellos son símbolos de un ideal de ser humano a formar. Entendidos como textos, ideas o personajes, los clásicos son microcosmos de una vida educativa lejana que espera ser captada. Por eso, en esta simpática labor el historiador debe prestarle “vida de su propio espíritu individual, afirmándolo a la coloración, a la palpitación, al ritmo interior de su ser psíquico. Esto es la historia; una intuición de la vida que fue; es decir, un simulacro de vida” (Caso, 1973, p. 64).

Para simbolizar lo anterior, Caso retomó una metáfora de Schopenhauer: “La historia se compenetra, acoge, al arrastrarse, la misma realidad; en tanto, que las ciencias no hacen sino volar y ver por encima de ella. El águila, en su cima, no lo distingue todo; la serpiente, en cambio, al limitar su horizonte, palpa con su cuerpo reptante la tierra. La filosofía es águila; la historia, serpiente. Ambas son seres sagrados” (Caso, 1985, p. 34). Reinterpretando lo anterior, ese simulacro de vida llamado Historia de la educación es un elevarse como águilas por los cielos de las ideas pedagógicas y un palpar el suelo de las prácticas donde alguna vez existieron individuos, sociedades, humanidades. Aunque, si la Filosofía tiene por símbolo al águila y a la Historia tiene la serpiente, entonces, ¿la Educación tendría por símbolo al nopal?

SOBRE EL SENTIDO DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO-EDUCATIVO EN MÉXICO

Una reflexión filosófico-histórica no sería tal si desatendemos su marca de origen, es decir, la meditación del progreso, que Caso entendía como “el esfuerzo cumplido, realizado en el tiempo por la Humanidad para la consecución de todos sus fines; el esfuerzo, en suma por realizar por completo la Humanidad” (Caso, 1985, p. 13). Con base en esta noción, cuestionó toda Filosofía de la historia —sobre todo la positivista— que se jactara de dar por alcanzada una noción de progreso al equiparar el todo con una parte. En oposición a quienes en su tiempo la veían como el progreso económico al moral, Caso respondía que era refutable reducir el conocimiento de uno al otro por más progreso intelectual o técnico que se logre.

Esta falacia revelaba el interés de algunos por modelar antropomórficamente la existencia humana a imagen y semejanza de la economía, la más primaria y reduccionista existencia: “La vida es siempre interesada. [...] Nutrirse, crecer, reproducirse, jugar, fabricar útiles, morir, todo eso [...] es economía pura, puro efecto del egoísmo, del informe esfuerzo imperialista” (Caso, 1972^a, p. 70). El problema de una noción antropomórfica del progreso es que ha sido erradamente concebida, pues al intelectualizarse ha excluido formas de ser humano ajenas o ilegítimas al

proyecto educativo del Estado autoritario. También ha sido realista por exceso, o al menos ha impuesto una realidad que tiene por únicos beneficiarios a un sector social, los empresarios, hoy identificados como operarios de la máquina llamada educación por competencias.

La negación casista de aquella noción de progreso pone en alta estima la realización de la humanidad: “el hombre individual es una potencialidad. Un boceto perfectible en un mundo en desarrollo” (Caso, 1985, p. 71). Su conciencia histórica no se da mecánicamente, pues “nosotros no somos espacio, sino memoria, espíritu, duración; pero también sucesión, es decir tiempo” (*Ibid*, p. 238). Esta concepción teleológica de la formación humana la interpreta desde sus variaciones temporales a sabiendas de que la historia “todo lo abarca desde el punto de vista del tiempo” (*Ibid*, p. 233). Debido a que el progreso humano solo existe individualmente, éste solo puede interpretarse ético-intuitivamente y no económico-intelectualistamente.

Esta idea casista del progreso se oponía a la Filosofía de la historia cuyo sello era la existencia como economía: “El imperialismo toca a su máximo poderío y asiste al comienzo de su propia decadencia, en la última época del capitalismo y la tecnocracia” (Caso, 1985, p. 68). Si nosotros queremos apropiarnos de esta crítica es menester situarla históricamente y preguntarnos por su validez histórica. Hoy, la tecnocracia ha impulsado a los empresarios a auto-promocionarse como ideales de ser humano a formar. Su idolatría y su deificación, van de la mano de los adjetivos con los que se auto-denominan: “iniciativa ciudadana” “sociedad civil”, “filántropos”, “activistas sociales”, etcétera (Navarro, 2016). Asimismo, estos entes aburguesados han solicitado apoyo a la ciudadanía para que la reforma educativa, que tanto les había costado imponer, no tenga el mismo destino que sus supuestas versiones previas. ¿Qué versión de la historia podemos esperar de ellos?

El empresario mexicano da la impresión de ser, aparte de reduccionista, desmemoriado. No dudamos de su buena fe al colaborar en el hallazgo de un derrotero para el país; pero lo está entendiendo sólo en función del rescate de las empresas. Desafortunadamente, la educación, que debe estar al servicio de la sociedad entera y no sólo de un sector privilegiado, se la quiere supeditar a éste último en un intento por evitar su naufragio (Torres y Vargas, 2011, p. 101).

El historiador no puede ser cómplice de la desmemoria si su intención es narrar las vicisitudes de lo educativo a la posteridad. No obstante, este elemento debe estar muy presente en su labor, pues su función social es evidenciar el desarrollo histórico de la deificación de aquellos que confundieron medios con fines, de quienes formaron la sociedad según un ideal egoísta de ser humano, y aquellos que justificaron históricamente lo anterior. Por eso necesitamos una Filosofía de la historia de la educación que nos permita investigar con argumentos éticos las reminiscencias de aquella desmemoria: “Los medios no son fines. La técnica y el oro solamente cobran sentido, a través de la Verdad, la Justicia, la Belleza y la Santidad. Esto lo muestra la consideración filosófica de las diversas culturas históricas” (Caso, 1985, p. 199). Con base en la última afirmación es que se abre un horizonte inédito a preguntas como: ¿qué noción de progreso subyace en los escritos de Historia de la educación?, ¿cuáles son los intereses detrás de la escritura de tal o cual versión de la Historia?, ¿cómo refutarla, examinarla y tomar distancia de ella?

CONCLUSIONES

El compromiso intelectual de los estudiosos de la Historia de la educación consiste en invitar a narrar complejamente una realidad histórica opuesta a la visión histórica hegemónica e imperialista que, desde una visión crítica de inspiración casista, encuentra su contrapeso. Aunque breve, en la fructífera exploración del pensamiento de Antonio Caso hemos hallado al menos tres herramientas de diversos campos para comenzar una Filosofía de la historia de la educación que piensa a México como problema históricamente situado. Enumeramos sumariamente estas herramientas.

En primer lugar, toda noción del pasado educativo alberga una idea heterogénea del ser humano que puede historiarse simbólicamente desde su valiosa existencia en el tiempo o desde su intelectualización meramente racional. Dos interpretaciones extremas de la historia de la educación nos amenazan: a) aquella que se presume racional, necesaria y omnipotente, y b) aquella que omite ingenuamente la presencia de los ídolos de la existencia como economía. Caer en uno u otro extremo hará insuficiente y absurdo el historiar prácticas educativas vacías de ideales y vitalidad, pero llenas de un egoísmo que filantrópicamente llamamos educación aburguesada, tecnocrática e imperialista. Sólo una interpretación ética del pasado educativo, y no aquella que recurre a sucesos históricamente sesgados, nos ayudará a evitar el economicismo y la desmemoria.

En segundo lugar, en la labor de quienes abrazamos la narración de lo educativamente acaecido debemos reconstruir crítica y vívidamente al menos dos formas de educar en el tiempo mexicano y universal: 1. aquella históricamente conformada por figuras autoritarias que impusieron una educación maniqueamente justificada, moralmente reduccionista e irreparablemente economicista; 2. aquella que históricamente se ha rebelado a la primera, revelando los problemas de su tiempo: empobrecimiento espiritual, deificación de figuras educadoras económicamente poderosas, antropolatría expresa en los proyectos educativos, etc.

En tercer lugar, si en nuestra labor historiográfica posponemos una reflexión sobre el sentido de su escritura nos arriesgamos a reproducir una noción de progreso intelectualista, autoritarista, tecnocrática y aburguesada que solo busca imponer un proyecto de nación desde un grupo de desmemoriados. Nuestra labor es dudar de toda visión histórico-educativa que equipare progreso económico con progreso moral y estético.

En estricto sentido, en el pensamiento casista no existen densas reflexiones sistemáticas sobre cómo se ha de escribir la historia de la educación, al menos no como las concebiríamos conceptualmente hoy. En todo caso, puede interpretarse como intento o boceto de una Filosofía de la historia de la educación, pues su incipiente noción de pasado educativo cambiante, su intuitiva idea de la historia basada en la narración crítica y su cuestionamiento del progreso vinculados a la educación de su tiempo son elementos que hoy pueden inspirar una crítica a la contemporánea escritura de la Historia de la educación. Este y otros caminos pueden transitarse desde una Filosofía de la historia de la educación que, en esta ocasión, ha elegido como mentor a un pensador que tuvo una intuición enigmáticamente rebelde y reveladora: “la vida no se puede describir ni conocer sin revivirla, sin crearla, en cierto modo, de nuevo, al imitarla” (Caso, 1973, p. 64).

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, Ezequiel. (1994) *Interdisciplinariedad en educación*, Buenos Aires: Magisterio de Río de La Plata.
- Barreda, Gabino, (2010). *Estudios*. (Selección y prólogo de José Fuentes Mares). México: UNAM.
- Beuchot, Mauricio. (1991). *Historia de la filosofía en el México colonial*, México: Herder.
- _____, et al. (2012). *La filosofía ¿incide en la sociedad actual?*. México: Torres asociados.
- Brauer, Daniel, (Ed.) (2009). *La historia desde la teoría. Una guía por el pensamiento filosófico acerca del sentido de la historia y del conocimiento del pasado*. (Vol. 1). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Calderón, David, et al. (2018). *La escuela que queremos*. México: Mexicanos Primero.
- Caso, Antonio. (1972a). *La existencia como economía, como desinterés y como caridad*. (Tomo III). México: UNAM.
- _____. (1972b). *Historia y antología del pensamiento filosófico. Evocación de Aristóteles. Filosofía*. (Tomo VI). México: UNAM.
- _____. (1973). *Problemas filosóficos. Filósofos y doctrinas morales. Filósofos y moralistas franceses*. (Tomo II). México: UNAM.
- _____. (1976). *Discursos a la nación mexicana. El problema de México y la ideología nacional. Nuevos discursos a la nación mexicana*. (Tomo IX). México: UNAM.
- _____. (1985). *El concepto de historia universal y la filosofía de los valores. La filosofía de la cultura y el materialismo histórico*. (Tomo X). México: UNAM.
- Dilthey, Wilhelm. (1942). *Historia de la pedagogía*. (Tr. Lorenzo Luzuriaga). Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Ezcurdia, José y José Hernández Prado. (2012). *El centinela insobornable. Algunas Fuentes y consecuencias del pensamiento de Antonio Caso*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Gaos, José. (1995). "Prólogo". En Juan Benito Díaz de Gamarra, *Tratados*. México: UNAM.
- González Casanova, Pablo. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.
- Hernández Prado, José. (2002). *La filosofía de la cultura de Antonio Caso*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Hurtado, Guillermo. (2016). *La revolución creadora. Antonio Caso y José Vasconcelos en la Revolución mexicana*. México: UNAM.
- Krauze, Rosa. (1990). *La filosofía de Antonio Caso*. (4ª Ed.). México: UNAM.
- Magallón, Mario. (1998). *Historia de las ideas en México y la filosofía de Antonio Caso*. México: CISCH-UAEM.
- Matute, Álvaro. (1999). *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX. La desintegración del positivismo (1911-1935)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramos, Samuel. (1990). *Hacia un nuevo humanismo. Veinte años de educación en México. Historia de la filosofía en México*. (Tomo II). México: UNAM.
- _____. (2010), "Prólogo". En Antonio Caso, *Antología filosófica*. México: UNAM.
- Zea, Leopoldo. (1968). *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

HEMEROGRAFÍA

Hernández Navarro, Luis. “Claudio X. González, el energúmeno”, En *La Jornada* (25-06-2016).

Torres Aguilar, Morelos. (2011). “Antonio Caso, educador universitario”. En *Revista historia de la educación latinoamericana*. (Vol. 13, No. 17, julio-diciembre 2011).