





La filosofía de la educación en clave postcolonial



Luis Eduardo Primero Rivas / Mauricio Beuchot Puente

La filosofía de la educación en clave postcolonial

Autor invitado:

Laurentino Lucas Campo

COMITÉ EDITORIAL:

Jean Grondin, *Universidad de Montreal, Canadá.*
Maurizio Ferraris, *Universidad de Turín, Italia.*
Mauricio Beuchot, *Universidad Nacional Autónoma de México.*
Jesús Conill, *Universidad de Valencia, España.*
Graham Harman, *Universidad Americana de El Cairo, Egipto.*

Este libro fue dictaminado para su publicación por una comisión del Comité Editorial

TÍTULO: *La filosofía de la educación en clave postcolonial*
Luis Eduardo Primero Rivas / Mauricio Beuchot Puente

Primero Rivas, Luis Eduardo

La filosofía de la educación en clave postcolonial/ Luis Eduardo Primero Rivas ; Mauricio Beuchot Puente ; contribuciones de Laurentino Lucas Campo ; dirigido por José Luis Jerez. – 1a ed. . – Neuquén : Círculo Hermenéutico, 2015.

Libro digital, DOC - (Pensamiento analógico / Jerez, José Luis; 7)
156p. 21x13,5 cm.

Archivo digital: descarga
ISBN: 978-987-45956-2-1

I. Filosofía. I. Campo, Laurentino Lucas , colab. II. Jerez, José Luis, dir. III. Título.
CDD 121.686

DISEÑO Y CUBIERTA: Gregorio Cervantes *gre_cer@yahoo.com.mx*

La carátula fue elaborada sobre la idea original del SPINE

Primera Edición: septiembre del 2015

© 2015 Luis Eduardo Primero Rivas y Mauricio Beuchot Puente

D.R. © Los autores # en el INDAUTOR 03-2015-090909281400-01 / 9 de sep. 2015.

© 2015 Círculo Hermenéutico

Provincia del Neuquén (8300) – Argentina

Impreso en “La Imprenta Ya”

Av. Mitre 1761 - Florida

Buenos Aires - Argentina

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

No se permite la reproducción total o parcial de este libro,
sin el permiso del editor.

Impreso en Argentina / Printed in Argentina

ÍNDICE

Presentación, <i>Mauricio Beuchot</i>	9
Introducción. El modelo social del neoliberalismo, la referencia histórica a tomar en cuenta al escribir este libro, <i>Luis Eduardo Primero Rivas</i>	13
<i>Capítulo 1: Pedagogía y concepciones del ser humano, Mauricio Beuchot Puente</i>	31
<i>Capítulo 2: Filosofía y filosofía de la educación en la vida cotidiana iniciando el siglo XXI, Luis Eduardo Primero Rivas</i>	49
<i>Capítulo 3: Educar en los sentimientos, las emociones y las pasiones: avances para una filosofía de la educación onto-antropológica, Luis Eduardo Primero</i>	73
<i>Capítulo 4: La hermenéutica analógica en la educación para la ética, Mauricio Beuchot</i>	89
<i>Capítulo 5: La dificultad de la vida, Luis Eduardo Primero Rivas</i>	105
<i>Capítulo 6: Filosofía educativa desde la vivencia de los pueblos originarios, Laurentino Lucas Campo</i>	131
Referencias	147



PRESENTACIÓN

Mauricio Beuchot

En este libro intentamos hacer una propuesta de filosofía de la educación. Ya que se trata de una aplicación de la filosofía a la pedagogía, sobresalen algunas ramas de ese saber que son las más necesarias para el tema. Tales son la antropología filosófica, la ética y la filosofía política. Inclusive la epistemología, porque es la que enseña a conocer en el saber científico, y en la educación se trata de transmitir conocimientos, y no podemos transferirlos bien si no conocemos el proceso del conocer.

Así, pues, además de consideraciones epistemológicas, abordaremos la antropología filosófica. En efecto, la educación supone un modelo de ser humano, el cual está reproduciendo continuamente. Y más vale hacerlo aflorar a la conciencia para no estar repitiéndolo inconscientemente, y poder cambiar, si es necesario, el modelo o elementos del mismo.

También tomaremos en cuenta la ética. Ella depende también de una concepción del ser humano, y nuestra reflexión tiene que versar sobre lo que hay que retener o modificar de la moral recibida, meditar críticamente sobre ella, para lograr una mejor formación de los que reciben nuestra docencia y educación. La reflexión ética empieza propiamente cuando el joven cuestiona la moral que ha recibido de su familia y su sociedad, y hay que acompañarlo en ese enjuiciamiento, para que ahora tome por propia convicción lo que retiene de ella o lo que modifica o desecha.

MAURICIO BEUCHOT

Igualmente se acudirá a la filosofía política, pues el ser humano, al ser un animal político, está inmerso en un cúmulo de intereses y acciones que se dan en la sociedad, y que afectan a la educación. Ella no es neutra con respecto a esas fuerzas en juego, por lo cual no se puede pretender una filosofía de la educación que no cuente con ese aspecto de nuestro árbol filosófico.

El modelo de educación que elegimos es el que hemos llamado pedagogía de lo cotidiano, porque cada vez hay una mayor conciencia de que la educación no se reduce a la escuela (sea jardín de niños o universidad), sino que se coloca antes de ella (en el hogar) y también después de ella (pues en la vida profesional e, incluso, en la vida sin más, seguimos aprendiendo).

El instrumento conceptual que usamos es la hermenéutica, concretamente una que hemos llamado *hermenéutica analógica*, denominada así porque trata de ir más allá del univocismo y el equivocismo de otras hermenéuticas, la primera de las cuales, propia del racionalismo científico, pretende una interpretación plena y exhaustiva de los textos, y la otra se desbarranca en el mar de las interpretaciones sin fin y sin sustento, como sucede en algunos teóricos posmodernos.

Será, pues, una hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano. Pero también será un planteamiento que deseamos que sea postcolonial, con un postcolonialismo analógico, esto es, que no rompe ciegamente con Europa y Estados Unidos, porque eso es vano y hasta imposible, sino que trata de reconstruir la historia de manera propia, latinoamericana —o *sureña*—, porque es algo que necesitamos. No se trata de filosofar luchando sin más con los otros, sino de recuperar la voz propia, porque ya tenemos la madurez suficiente para tenerla. Se trata de filosofar desde esa identi-

dad que vamos conociendo y elaborando, al paso de los acontecimientos que nos circundan. Es necesario animarse a hacer filosofía desde nosotros mismos, es toda una liberación, de índole intelectual y práctica.

Por eso, después de una introducción, en la que se exponen esas directrices teóricas, se pasa a un capítulo sobre la antropología filosófica y su relación con la pedagogía, ya que siempre hay un modelo de ser humano que subyace a la praxis educativa. Asimismo, se verá después esa inserción de la educación en la vida diaria, como pedagogía de lo cotidiano. Luego se accederá a un tema que ha sido asignatura pendiente en la pedagogía, como es la educación de los sentimientos, que se practicó hasta el siglo XVIII, que en el XIX retomó Nietzsche y, en el XX, Michel Foucault. Luego se planteará la relación de la pedagogía con la ética, en esa educación moral que también se quiere recuperar hoy en día. Y, como tiene que ser una educación valiosa para la vida, por eso se recalcará la dificultad de ésta, para que se vea la importancia de reflexionar sobre su formación. Y se terminará con un capítulo acerca de la educación en los pueblos originarios, los cuales aquí cobrarán voz, y con gusto les cedemos la palabra, porque han sido insuficientemente escuchados.

Cada vez hay más conciencia de que todas las ramas de la ciencia llevan una reflexión filosófica sobre ellas mismas. Así, hay una filosofía del derecho, una filosofía de la historia, una filosofía de la literatura, etc. La pedagogía también la implica, como *filosofía de la educación*. No es una reflexión vana y vacía, etérea y meramente abstracta, sino que ayuda a que el pedagogo, y el docente en general –incluso quien educa–, se ubique en el cosmos de la educación, para saber qué está haciendo, y si debe modificar ciertas cosas, así como reafirmar otras.

MAURICIO BEUCHOT

Este libro sólo tiene la intención de servir, de dar un servicio a quienes se dedican a la benemérita labor de educar. La pedagogía debe acompañarse de una reflexión sobre ella misma, lo que le dará una conciencia mayor y más profunda. Requiere, pues, de una filosofía de la educación, que aborde esos temas que precisamente hemos afrontado aquí. Los de la epistemología, la antropología filosófica, la ética y la filosofía política. Porque eso es reconocer que educamos para el conocimiento, el cual es objeto de la epistemología general; deseamos hacer consciente el modelo de ser humano en el que educamos, lo cual es tema de la antropología filosófica; nos interesa relacionar la educación con la vida ética, la cual es dominio de la filosofía moral; y con la transacción social, materia de la filosofía política. Confiamos en que será útil para nuestros colegas en el profesorado y para aquellos que también se dedican a educar.

INTRODUCCIÓN: EL MODELO SOCIAL DEL NEOLIBERALISMO, LA REFERENCIA HISTÓRICA A TOMAR EN CUENTA AL ESCRIBIR ESTE LIBRO

Luis Eduardo Primero Rivas

“Estas políticas [las económicas diseñadas por los burócratas de Bruselas, la Comisión Europea], tienen sentido desde el punto de vista de sus diseñadores: por un lado quieren que se les devuelvan sus préstamos e inversiones arriesgadas y peligrosas, y por otro lado que esas políticas erosionen el Estado del bienestar, que nunca les ha gustado.

“Lo que me da esperanza son un par de cosas que hemos hablado. La independencia de América Latina, por ejemplo, eso es de importancia histórica. En las recientes reuniones hemisféricas los Estados Unidos ha estado completamente aislado. Un cambio radical con respecto a hace 10 o 20 años, cuando los Estados Unidos manejaba los asuntos latinoamericanos. De hecho, la razón por la que Obama ha hecho sus gestos hacia Cuba ha sido tratar de superar el aislamiento de Estados Unidos. Son los EE.UU. los que están aislado, no Cuba. Y probablemente fracasará. Veremos”.

De Noam Chomsky, en: “Vamos hacia un precipicio, no tendremos una vida aceptable”, tomado de <http://sociologos.com/2015/04/28/noam-chomsky/> Entrevista de es.euro-news.com

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

LA ÉPOCA: EL MAYOR AGENTE EDUCATIVO EN LA REALIDAD

Una adecuada conceptualización de la filosofía de la educación supone una conveniente filosofía de la historia, en tanto es histórica la manera filosófica de dar significado y sentido a la educación, e ineludiblemente debemos considerar el factor genésico en la conformación de lo real.

Esta forma de conceptualizar la filosofía educativa es especialmente relevante cuando se escribe un libro titulado *La filosofía de la educación en clave postcolonial*, en cuanto la conceptualización postcolonial o posteurocéntrica se sitúa en la frontera de nuestro tiempo, y debemos considerar *nuestro tiempo* como la época en la cual vivimos, para destacar que estos inicios del Siglo XXI tienen características sin iguales y hemos de enfatizar que la época es el mayor agente educativo.

Planteamos una conceptualización histórica para comprender la realidad de la filosofía para la formación humana, en tanto sustentamos una ontología de igual cariz, asociada a una consciencia análoga: significar, dar sentido y aprovechar lo existente, para tomar posición sobre las dinámicas actuantes en el presente. Una de ellas es la fuerza de la época, como agente educativo.

Si bien el tiempo actual es especialmente significativo, de acuerdo a pautas destacadas más adelante, es posible argumentar que todo período histórico, es la mayor fuerza educativa en su tiempo en tanto el contexto general de sus fuerzas sensibles y simbólicas, se conforma como *la atracción gravitacional mayor*, y desde ellas se organizan las producciones menores. Si recordamos cualquier momento del devenir humane,* esta situación ha existido y podemos

* "humane" refiere a "humano", siendo un término que continúa la "campana de la «e»".

ejemplificarla en la historia de Occidente recordando al mundo pre-socrático, cuando la educación griega estaba basada en las épicas homérica y hesíoda, en cuanto ellas compendian las enseñanzas de la mitología antigua, y desde sus contornos se normaba la manera de actuar de los primeros griegos.

En el momento de los presocráticos el universo simbólico comenzó a incorporar lo que posteriormente se llamaría *filosofía*, e inició un tránsito histórico de lo mítico a lo filosófico, hasta que en la Grecia Clásica la enseñanza giró en torno a la filosofía de Sócrates, Platón y Aristóteles; las sabidurías de los clásicos de la tragedia, del teatro griego, y sus escultores análogos, que fueron creando los modelos sensibles y simbólicos que crearon la *paideia*, la norma educativa griega. Todo esto surgía de la época como el universo aglutinador de los sentimientos y significados dominantes en la población hegemónica en *el pueblo griego*, que conllevaban la dirección de su vida cotidiana y técnica.

Idéntica circunstancia puede reseñarse en el momento histórico del dominio de Roma sobre su grande imperio, y al tener presente el mundo medieval, especialmente con la conformación de los reinos sujetos por el cristianismo, logramos registrar la misma circunstancia: una época como el mayor agente educativo, situación hecha posible gracias al triunfo de un modelo o ícono para regir el comportamiento humano. Es evidente que en el Renacimiento se dio idéntica circunstancia, especialmente con el triunfo de la manera de ser de la primera burguesía, y su esplendor inicial.

De aquí que sea útil:

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

DEFINIR MODELO

Hacer esta precisión conceptual es obligatorio al utilizar un título como el asumido en esta *Introducción*, y cuando se elige una manera de pensar sistemática, referencial, revisable, de significado histórico y correspondiente a una empresa social, como debe ser cualquier pensamiento que busque la categoría de *científico*.¹

Desde este contexto, es viable decir que *modelo* es una construcción simbólica gramatical que da sentido y por tanto orden sensible e intelectual a lo captado de la exterioridad, el mundo externo. Al estar basada en referentes fácticos, descritos, interpretados y valorados metódicamente, los interpreta para trazar metas expresivas de deseos, intenciones o realizaciones filosóficas.

Una definición como esta permite recuperar el significado histórico de una buena comprensión científica, para destacar cómo los grupos –incluso clases sociales–, que se hacen del poder en un colectivo, hasta la dimensión de una nación –o un país, delimitado incluso como un Estado–, crean una manera de buscar definir su futuro haciéndolo porvenir, para perpetuarse en el poder lo más posible, creando un modelo de desarrollo destinado a continuar su dominio sobre los vencidos, en tanto, siempre es lo sucedido: el dominio de una parte de la población sobre otros.

¹ Sobre el concepto de modelo, téngase en cuenta esta bibliografía: Alain Badiou, *El concepto de modelo – Bases para una epistemología materialista de las matemáticas*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 1972; y Alfredo López Austin, coordinador: *El modelo en la ciencia y la cultura*, co-edición UNAM- Siglo XXI, México, 2005. Al estar asociado este término al concepto de ícono téngase presente de Mauricio Beuchot su libro *Las caras del símbolo – El ícono y el ídolo*, Caparrós Editores (Col. Esprit # 38), Madrid, 1999. Hay una segunda edición de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Ediciones del Lirio, del año 2013.

La comprensión de la historia es recomendable para crear buen saber sistemático, científico, que nos conduzca a apreciar cómo los grupos y hasta clases sociales convertidas en hegemónicas en su entorno, e incluso en una época, crean un modelo para buscar realizarlo con diversas estrategias y tácticas, la mayoría de las veces inspiradas en doctrinas militares, pues, al fin de cuentas, se trata de conservar el Poder. Los ejemplos históricos sobran, más en el contexto de esta reflexión, es importante tomar como ilustración al grupo social triunfador en la actualidad, en *nuestro tiempo*, aquel convocado por el epígrafe de Chomsky que luego de la desaparición de la antigua Unión Soviética, se establece como el centro del Poder mundial.

Para tener presente su consolidación recordemos algunos de sus momentos claves.

EL CLUB DE ROMA

Fue uno de los antecedentes del grupo aquí considerado,² que concentra a los grandes capitalistas internacionales y sus estrategias, que hoy se expresan a través de reuniones públicas anuales realizadas en Davos, Suiza, pequeña ciudad ubicada en el cantón de los Grisones, que reúne a los líderes conocidos del mundo y a sus empleados visibles, siendo la *ventana* pública a través de la cual difunden sus políticas, llevadas a cabo a través del control establecido sobre las grandes instituciones internacionales creadas después de la Segunda Guerra Mundial (el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la

² Véase sobre esto el siguiente enlace: <http://www.clubofrome.org/?p=4781> que presenta la "Historia del Club de Roma", y es una breve y sustancial recuperación de su origen, dinámica, metas y organización. Sobre este asunto hay múltiples referencias bibliográficas, hemerográficas y webgráficas.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

Organización Mundial del Comercio), y de las estrategias del manejo de la circulación del capital internacional que van más allá del intercambio de las mercancías *simples* –armas, automotores, petróleo, alimentos, medicinas...–, de acuerdo a la calidad de su grande mercadería: el capital financiero, la forma más desarrollada de los capitales generados en la modernidad.

Atrás del Club de Roma, y ahora del grupo del poder expresado en Davos, se encuentra la realidad histórica, consistente en la profundización de la crisis económica mundial, y por ende social, del capitalismo como modo de producción como magistralmente lo ha expresado Eric Hobsbawm en su libro *Historia del siglo XX*, del cual citamos de su capítulo XIV esta frase:

La historia de los veinte años que siguieron a 1973 es la historia de un mundo que perdió su rumbo y se deslizó hacia la inestabilidad y la crisis. Sin embargo, hasta la década de los ochenta no se vio con claridad hasta qué punto estaban minados los cimientos de la edad de oro. Hasta que una parte del mundo –la Unión Soviética y la Europa oriental del «socialismo real»– se colapsó por completo, no se percibió la naturaleza mundial de la crisis, ni se admitió su existencia en las regiones desarrolladas no comunistas. Durante muchos años los problemas económicos siguieron siendo «recesiones». No se había superado todavía el tabú de mediados del siglo sobre el uso de términos como «depresión» o «crisis», que recordaban la era de las catástrofes” (Hobsbawm 2012: 403-404).

Esto es: el mundo capitalista en la época posterior a la crisis petrolera de 1973 entra en una crisis desembozada, pues es inocultable, y los capitalistas de mayor poder y sus estrategias,

INTRODUCCIÓN. EL MODELO SOCIAL DEL NEOLIBERALISMO

diseñan una nueva política *para el mundo* puesta en realización a través de la *Dama de Hierro* como cabeza del poder del antiguo imperio inglés –Margaret Hilda Thatcher, Primera Ministra del Reino Unido desde 1979 a 1990– y el exactor Ronald Reagan –cuadragésimo presidente de los Estados Unidos: 1981-1989, quien tuvo como vice-presidente a George H. W. Bush–, la cual conoceremos históricamente como *neoliberalismo*.³

EL TRIUNFO NEOLIBERAL

Se consiguió ejerciendo el poder del capital financiero tanto a través del control del otorgamiento de nuevos créditos a los *países en desarrollo*, como vía la re-negociación de la deuda externa, la cual desde el siglo XIX mantenía atrapados a los Estados del Tercer Mundo –ya en vías de desaparición con la disolución del Segundo–, y de lo más central: el dominio político de los gobiernos de nuestros Estados quienes aceptaron la hegemonía imperial, estableciendo las políticas neoliberales en nuestros territorios y particularmente la puesta en práctica de su modelo social, vía uno educativo y cultural *ad hoc*.

LA FILOSOFÍA SOCIAL DEL IMPERIO CONTEMPORÁNEO

Una filosofía social tiene una estructura u organización conceptual que contiene una antropología filosófica, una manera

³ En este momento, y para subrayar el desempeño de otra de las fuerzas sociales favorables al triunfo del capital financiero, recordemos el libro de Ana María Ezcurra *El vaticano y la administración Reagan*, co-edición Editorial Nuevomiar (Claves latinoamericanas) y Claves Latinoamericanas, México, 1984.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

de significar el saber, una forma de comportarse, una teleología, la correspondiente teoría de la historia, de la estética y aún cuando se la mencione en último lugar –sin agotar todos los lugares que la componen–, una filosofía de la educación, el asunto central de este libro. Presentar cada una de sus partes en esta oportunidad rebasa el espacio a utilizar; por ello debemos concentrarnos en ofrecer una síntesis de lo más primigenio en la filosofía social del actual imperialismo, para facilitar la posterior expresión de la filosofía educativa que examinaremos.

LA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA

Propugnada por el neoliberalismo supone dos proporciones primordiales del ser humano: interiormente es un ser de valores y externamente es competitivo, de tal manera que es apto para la *competitividad*: la ley del mercado, lo que define su ontología: el poder del capital.

LA GNOSO-EPISTEMOLOGÍA IMPERIAL

Fue, en su época gloriosa –seguramente al final del siglo XX– un resabio de la epistemología hegemónica desde el último cuarto del siglo XIX, convirtiéndose en el positivismo realmente existente, y avalando por tanto una manera de conocer y pensar de acuerdo al *Método Científico de Investigación* y sus aderezos: la formalización rigurosa basada en la cuantificación, la experimentación y la verificación, vía la matematización y replicación experimental. De ahí la magnificencia de la estadística convencional.

INTRODUCCIÓN. EL MODELO SOCIAL DEL NEOLIBERALISMO

En el fondo, esta epistemología es reductiva y reduccionista y filial a su concepción para comportarse:

LA ÉTICA NEOLIBERAL

Está íntimamente asociada a su antropología filosófica, y se dirige a regular la capacidad competitiva, para hacerla más eficiente y triunfadora. El libro *Ética y economía en Adam Smith y Friedrich Hayek* (Gutiérrez 1998), da buenas indicaciones para comprender esta ética, e incluso podría facilitar la redacción de un manual acerca de cómo triunfar en el mercado, aun cuando el éxito sea sobre mi colega más cercano, o mi esposa, *amada*, hijo, amigo... a quienes he de dejar atrás para garantizar mi sobrevivencia, pues el mercado así lo impone y esto sin dudarlo. Es decir: se refrenda que el ser humano es un lobo para sí mismo, en tanto la actual división social del trabajo, se basa en la “fragmentación del conocimiento”, y del dominio singular sobre los fragmentos (según Hayek, citado por Gutiérrez 1998: 205).

De este impulso ético surge la

TELEOLOGÍA IMPERIAL

El neoliberalismo refrenda las tesis básicas del liberalismo histórico en tanto *dejar hacer y dejar pasar*, pues supone que el *motor* de la historia es el *progreso*, y este es la grande meta de la humanidad. En este punto, el neoliberalismo es un clásico lo cual está lejos de significar que sea bueno; por el contrario está más que demostrado que el *progreso* pensado a la manera liberal, esto es, eurocéntrica, fue la conquista de

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

todos los territorios, pueblos, naciones y países que pudieran dominar, imponiendo la forma de ser y pensar del centro sobre una periferia arrasada.

Esta teleología se asocia íntimamente a la:

TEORÍA DE LA HISTORIA EUROPEA

El europeo se autoproclamó como el civilizador, y esta pulsión de conquista se asocia a la presencia histórica del Imperio Romano, fuerza política que al comienzo de nuestra era se abrogó la conquista y dominio de múltiples pueblos y naciones, a los cuales puso bajo su égida. Como puede documentarse minuciosamente, el cristianismo histórico fue el mayor triunfo político de los romanos –vía Constantino I y sus intelectuales orgánicos–, y con él logra el dominio ideológico sobre los pueblos conquistados, conformando lo que fue la Iglesia Católica real e histórica, la oficial, no la de los pobres, la cual consigue establecer las formas cognitivas para imponerse a los pueblos.

DON HERNÁN CORTES

Como una manera de acercar nuestra atención a los efectos del neoliberalismo en nuestros pueblos y naciones latinoamericanas, recordemos brevemente al conquistador del territorio mesoamericano que hoy conocemos con el nombre de México, acordándonos que junto a sus tropas mercenarias, trajo a los sacerdotes católicos que impulsarían y realizarían la conquista *espiritual* de los infieles, idólatras y sub-humanos encontrados en los territorios descubiertos por Colón para los

Reyes Católicos y que con ellos y sus riquezas, los conquistadores lograron establecer el capital original con el cual la burguesía conseguirá su gran triunfo histórico.

Es decir: la teoría de la historia eurocéntrica es un argumento para la conquista, expoliación, destrucción y negación de los pueblos y naciones originales y de las mestizas surgidas en las diversas colonias.

Es viable referir algunas otras partes de la filosofía social neoliberal –por ejemplo su estética, e incluso su medicina, o recomendaciones para la salud–, mas es importante concentrarnos en su:

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Acorde con lo dicho el neoliberalismo establece su pedagogía de las “competencias”,⁴ asociada con su promoción de los “valores”.

La pedagogía imperial genera coherentemente una didáctica de las competencias, una tecnología análoga, supone y realiza una teoría del aprendizaje y claro está, una evaluación de los mismos, para poder distinguir a los incompetentes de los competentes: aquellos que pueden triunfar en el mercado...

Estas argucias van acompañadas de una axiología que resalta los valores, como lo máximo que debe observarse y respetarse en el comportamiento moral; y esta idolología, juntos con sus campañas publicitarias, estaban destinadas a refrendar el dominio sobre las poblaciones inermes, distrayéndolas con ilusiones y llevándolas a olvidarse de lo que sí se ve, se percibe,

⁴ Sobre este tema consúltese el libro de José Alfredo Torres y Gabriel Vargas Lozano *Educación por competencias ¿Lo idóneo?*, Ed. Torres Asociados, México, 2010.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

comprueba, se vive, puede documentarse y apreciarse: las virtudes para la vida buena.

Desde ésos dos rieles de la filosofía de la educación imperial –las competencias y el mito de los valores–, se crean proyectos educativos generados desde los centros internacionales del Poder (el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, y prioritariamente la OCDE), y los gobiernos sometidos a las leyes del imperio y sus Ministerios de Educación, se suman a ponerlos en marcha con la finalidad implícita de crear ignorancia, establecer sinsentidos, generar mero conocimiento escolar, para así refrendar la hegemonía ideológica del imperio sobre sus dominios, evitando que la sabiduría pudiera dar sentido y se creara saber científico, artístico, histórico y finalmente humano y humanístico.

Desde este conjunto de proporciones se crea el:

MODELO EDUCATIVO NEOLIBERAL

Un patrón educativo bien pensado, es decir, completo, debe contemplar el conjunto de las maneras de realizar la educación íntegra del ser humano, pero ahora es importante considerar básicamente el modelo para la educación escolar, la más considerada por el interés imperial; destacando que el paradigma formativo en consideración resalta una norma docente que transforma a los profesores –los maestros que antiguamente enseñaban, *profesaban*– en instructores, capacitadores o acompañantes (en algunos casos hasta *coaching's*), con la finalidad de mermarles prestigio y presencia social, pues su enseñanza fue históricamente relevante.

Esta docencia se soporta sobre una teoría del aprendizaje

basada en el cognitivismo: el priorizar básicamente el conocimiento abstracto y formal, basado en el saber consciente y deliberado, suponiendo que todos los alumnos son iguales, aprenden de la misma manera, poseen análogas circunstancias de estudio y estilos cognitivos, y pueden aprender velozmente, y más si cuentan con los recursos de la tecnología de la información que eventualmente podrían equiparar la velocidad de aprendizaje del alumno, con la capacidad de procesamiento de las computadoras, ahora que vivimos a su inhumana rapidez.

La teoría del aprendizaje referida igualmente excluye el peso y significado de los sentimientos al conocer, dada su asociación con la vieja epistemología, que por necesidad descarta cualquier forma sensible y afectiva en el saber.

Simultáneamente y en los tiempos más recientes, el modelo educativo imperial, concibe a los profesores como empleados sometidos a evaluaciones permanentes para medir sus competencias, destrezas y habilidades para cumplir sus políticas educativas, que buscan crear técnicos y consumidores sumisos al mercado, pues con esas “competencias” se logra mantener el sistema y sus maneras de operación.

El modelo educativo ahora resaltado supone asimismo una didáctica que asociada a las *tecnologías de la información*, termina convertida en un instrumentalismo capacitador y generador de ignorancia: lo importante es averiguar que quienes aprenden sepan operar los procesos de puestos laborales igualmente tecnificados, en tanto la robotización avanza en la producción actual, y los seres humanos cada vez somos más los apoyos a las máquinas; de ahí el triunfo de películas como *Matrix*, que de alguna manera denuncian la deshumanización creciente, generada por los procesos deliberados e inintencionales del capital financiero actual.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

De igual manera es indispensable destacar la evaluación en el modelo considerado.

La ponderación del saber según la política imperial surge de su filosofía social con sus aderezos, y de suyo es una evaluación general o universal: una para todos. Esto es: se diseña desde los centros del poder, y su estandarización se aplica a cualquier tipo de población dejando de lado sus historias, características, idiosincrasia, intereses, habilidades, virtudes, y en fin, realidad.

En este contexto hay suficiente conocimiento sobre pruebas como la PISA, ENLACE, y más recientemente sobre la evaluación de los profesores en servicio.

De lo dicho se desprende por necesidad el significado y la práctica de las *certificaciones* que legitiman los logros en las evaluaciones, las cuáles se han convertido en exigencias del sistema activas en todo tipo de movimientos. En el contexto del desempeño profesional, ligado íntimamente a la educación considerada —la escolar—, las “certificaciones” son centrales e indispensables para acceder tanto al “mercado de trabajo”, como a su permanencia en él, y cada vez están más cualificadas y exigidas. Antes del surgimiento del neoliberalismo, el título de *licenciado* tenía un significado relevante; mientras que en la actualidad lo redituable es tener al menos un doctorado, y mejor uno o dos posdoctorados, sin contar con los certificados vinculados: estar en algún lugar bien situado de los sistemas de reconocimiento oficial: el de las “becas” institucionales,⁵ o las “distinciones” como, en México, las otorgadas por el Sistema Nacional de Investigadores, o el de Creadores. Estas dinámicas son las creadoras de la “Universidad de papel”,

⁵ En este punto es significativo recordar el libro de Miguel Ángel Izquierdo Sánchez, *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos*, UPN (Col. Educación # 15), México, 2000.

como desde hace muchos años atinadamente la llamó Luis Porter.⁶

DAR CON LA REALIDAD

Aquí considerada es entender o interpretar a fondo, por extenso e interactivamente sus proporciones, tanto referenciales como senso-simbólicas (*objetivas y subjetivas*, diciéndolo con esta semántica para ceder un momento al lenguaje de la vieja epistemología) para, recordando las *objetividades* históricas dadas, destacar que ellas fueron posibles y se conservan por la aceptación *subjetiva* que las personas han hecho de ellas, al creer en el modelo educativo imperial y reproducirlo sin rubor.

SIN EMBARGO, NO TODO ESTÁ PERDIDO

Comencé esta reflexión citando frases de Noam Chomsky de una entrevista reciente, por las cuales nos recuerda que las políticas neoliberales se concentran en la lucha de los grandes capitalistas y sus agentes contra el Estado de Bienestar y que al fin de cuentas no todo está perdido, pues le “da esperanza... un par de cosas que hemos hablado. La independencia de América Latina, por ejemplo, eso es de importancia histórica. En las recientes reuniones hemisféricas los Estados Unidos ha estado completamente aislado. Un cambio radical con respecto a hace 10 o 20 años, cuando los Estados Unidos manejaba los asuntos latinoamericanos. De hecho, la razón por la que

⁶ Véase este libro de L. Porter en su tercera edición, publicada por Ediciones Académicas CAPUB, en el 2013.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

Obama ha hecho sus gestos hacia Cuba ha sido tratar de superar el aislamiento de Estados Unidos.”

Noam Chomsky es sin dudas un intelectual de primera línea en los ámbitos para-oficiales, en los espacios de la resistencia internacional, y sólo sus antagonistas se atreven a denigrarlo, y que los hay los hay. Su obra educativa es amplia, y tiene algunos textos relevantes como *La sociedad global*⁷ que permite profundizar en la construcción de un modelo educativo alternativo al imperial, que es factible de concepcuar, y de realizar, en cuanto hay experiencias activas en su elaboración.

LOS APORTES POSTCOLONIALES

Son muchos en este proyecto y hacer un recuento ahora es subrayar esta *Introducción* con una breve síntesis que puede ilustrar la ruta examinada más adelante.

De entrada el postcolonialismo abandona la manera de conceptuar eurocéntrica, reivindicando las historias nacionales, especialmente las de los pueblos originales y mestizos, y sus aportes para una vida digna. Crea novedosas maneras de significar el saber sistemático, referencial, histórico, revisable –o comprobable–, y de estas empresas la más conocida está encabezada por Boaventura de Souza Santos, concreta en su libro *Una epistemología del sur*.

El postcolonialismo ha desarrollado experiencias educativas centradas en las prácticas de los pueblos originarios y

⁷ El subtítulo es “Educación, mercado y democracia”, y una parte central está titulada “Globalización y educación: la ideología” (ps. 77-106). En este mismo sentido puede consultarse *EE. UU. Un estado ilegal* (Editorial Aún Creemos en los Sueños, Santiago de Chile, 2002), en el cual destaca el artículo publicado en *Le monde diplomatique* “Máquinas para adoctrinar”.

mestizos, y entre ellas destacan las de las naciones indígenas asentadas en el Estado ecuatoriano; en el pluriétnico de Bolivia, en el departamento del Cauca en Colombia, y en México, existe la pragmática del neo-zapatismo, vigente en el sureste mexicano; y propuestas civiles e intelectuales que avanzan lenta y seguramente.

Sobre estas realizaciones hay mucho que aprender, incluso para avanzar en un modelo educativo alternativo al imperial en prácticas dentro del sistema educativo formal de nuestros Estados, en tanto es viable y posible; y así es pensable esbozar algunas de sus características deseables:

Si el modelo imperial es despersonalizador, necesariamente individualista, el nuevo paradigma, a fuerza deberá ser personalizador será creador de “personidad”,⁸ potenciador de seres humanos integrales, conscientes, buenos y de suyo dignos e incluso bellos.

Si el paradigma criticado es competitivo, el opuesto debe ser solidario y participativo, horizontal, democrata, aun cuando deberá responder a los aportes de la antropología de la ciencia.

Si el modelo criticado es compositor deliberado e intencional de ignorancia; su alternativa debe crear saber científico, basado en una nueva epistemología, capaz de recuperar la ética, el significado de los sentimientos, la ecología, la humanidad y la historia, e incluso la sabiduría, que no la mera erudición.

Si el modelo dicho es instrumental, reductor, tecnificador y enajenante, el opuesto deberá impulsar la creatividad de quien se forma; su capacidad cognitiva para volverla multifac-

⁸ Beuchot, 2010: 85, y véase una presentación de este contexto en Primero 2011: 177-8.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

torial e interactiva, de acuerdo con los nuevos métodos de investigar y hacer ciencia.

En fin, y para concluir, si el viejo modelo educativo es deshumanizante, por estar al servicio del capital y sus procesos endógenos; el nuevo es una opción para la humanización y la dignidad, y una manera de realizar la *Lucha de humanidades...*, de tal manera que podamos, al menos, buscar atender la advertencia de Noam Chomsky: “Vamos hacia un precipicio, no tendremos una vida aceptable”. En mexicano: vamos hacia el despeñadero.

CAPÍTULO I

PEDAGOGÍA Y CONCEPCIONES DEL SER HUMANO

Mauricio Beuchot

INTRODUCCIÓN

Toda pedagogía involucra una concepción del hombre, es decir, una antropología filosófica. Es la filosofía del hombre o la imagen de ser humano que se plasma en la educación, hacia la cual tiende como a una finalidad. Para apreciar la idea de ser humano que estamos buscando hoy, atendamos a dos de las más clásicas, que se contraponen entre sí. Una es la de Thomas Hobbes, quien concebía al hombre como malo por naturaleza, y la de Jean Jacques Rousseau, quien lo pensaba como naturalmente bueno. Veremos cómo esto influye en la idea de educación que se tiene, y de suyo en la filosofía de la educación que la impulsa.

En esa búsqueda de aclaración de la idea de hombre que se tiene subyacente en toda idea de educación es de mucha ayuda la hermenéutica, la cual nos aporta la interpretación del ser humano, para que tengamos conciencia del modelo —o paradigma— que se está produciendo, evitando imitar inconscientemente un modelo de ser humano impuesto por la sociedad, a veces nefasto como logramos apreciar en la *Introducción* a este libro. Todo ello pertenece a la filosofía de la educación, la cual nos será de utilidad para esa concientización que pretendemos.

Por eso señalaré, al final, que nos puede ayudar mucho en la tarea educativa una hermenéutica analógica de la pedagogía

MAURICIO BEUCHOT

de lo cotidiano. Nos sacará del univocismo y del equivocismo de las dos posturas que abordaremos. Tal será la lección que debemos sacar de nuestro estudio.

HOBBS Y LA EDUCACIÓN UNÍVOCA

Es muy sabido que Thomas Hobbes edificó buena parte de su filosofía, en concreto su concepción política, como reacción contra las guerras, es decir, contra el peligro de muerte. Se cuenta que su madre anticipó su nacimiento al recibir la noticia de que se acercaba la Armada Invencible, la flota de guerra española, que iba contra Inglaterra.¹ Por lo tanto, dice que parió dos gemelos: al miedo y a él.

Hobbes nació en Malmesbury en 1588 y murió en 1679 a los 91 años en Hardwick. Reaccionó fuertemente a la larga guerra civil que azotó a su país, Inglaterra. Fue protegido por la familia Cavendish, con la que hizo algunos viajes al continente, donde conoció a Galileo, y estuvo sobre todo en Francia, donde se relacionó con Descartes y Mersenne. Su obra política más importante fue el *Leviatán* (1651). También escribió sobre el ciudadano y sobre las guerras civiles.

En seguimiento de Galileo y Descartes, sintió admiración por el método geométrico, aunque él no lo aplicó a las ciencias exactas y naturales, sino a las sociales. Se apartó del método inductivo o empírico de su maestro Francis Bacon, y adoptó un método deductivo, de tipo geométrico. En física profesó un mecanicismo, como el cartesiano, pero con cauces matemáticos, donde la idea de movimiento se aplica

¹ A. Pacchi, *Introduzione a Hobbes*, Bari: Laterza, 1971, p. 121, J. Bernhardt, *Hobbes*, México: Publicaciones Cruz O., S. A., 1996, p. 12.

también a la política, y debe encauzarse, canalizarse con orden.

Dice Bobbio que Hobbes, más que defender la libertad contra la opresión, defendió la unidad contra la anarquía; estaba obsesionado por la disolución de la autoridad, la que combatió con el poder ilimitado del gobernante; sólo así podrá proteger a los ciudadanos de la inseguridad y la muerte.² Debido a ello, uno de los temas en el que coinciden sus tres obras mencionadas es la condena a las opiniones sediciosas, a las que considera como el origen de las guerras civiles. Y, ya que los autores de esas opiniones son los filósofos, la filosofía sana debe ser el remedio de esos males, una exacta, que evite las discordias.

De entre todas las disciplinas filosóficas, la moral era la más necesitada de rigor; por eso quiso dotarla con el método geométrico. Es un mecanicismo metodológico, y éste se expresa en su misma concepción del hombre, como algo casi mecánico, artificial, un constructor o artífice que edifica el Estado.³

Aplicando este método en su principal obra política, *El Leviatán*, Hobbes enseña que el Estado civil se hace para salir del estado de naturaleza.⁴ Éste consiste en que, siendo en él iguales todos los seres humanos, son capaces de procurarse el máximo mal unos a otros: la muerte.⁵ Viven en un estado de violencia continua: *homo homini lupus*. Además, la escasez de bienes hace que cada quien desee lo que tiene el otro, y eso crea un clima de continua desconfianza, en el que todos se preparan para guerrear contra todos. Asimismo, la vanagloria

2 N. Bobbio, *Thomas Hobbes*, México: FCE, 1995 (1ª reimpr.), ps. 36-37.

3 *Ibid.*, p. 43.

4 T. Hobbes, *Leviatán*, c. XIII, Madrid: Ed. Nacional, 1979, p. 222.

5 Y. Ch. Zarka, *Hobbes y el pensamiento político moderno*, Barcelona: Herder, 1997, p. 59.

MAURICIO BEUCHOT

es un afán de poder, tan grande que sólo termina con la muerte.⁶ El estado de naturaleza es para Hobbes una situación hipotética, más que histórica; quiere decir que, si en algún lugar se cumplen esas condiciones, entonces se dará la guerra de todos contra todos.⁷ Era la propia historia personal de Hobbes, como señala Bobbio: la guerra civil que había sufrido su país.⁸ Por eso es pesimista respecto de la naturaleza humana. La sociedad proviene del miedo a la muerte violenta, por falta de un poder común que pueda evitarla y poner orden.

Lo que hace pasar del estado de naturaleza al Estado civil es la razón, que dicta la propia conservación o auto-defensa, para no morir violentamente. Su máxima fundamental prescribe buscar la paz, para no perder la vida. Mas para eso se necesita el poder; sólo se sigue la razón, si se está seguro de que los otros harán lo mismo. En un estado de naturaleza no se puede.⁹ Por ello hay que instituir un poder lo suficientemente firme para hacer desistir a los hombres de ir contra la seguridad, es decir, que los ponga en paz.¹⁰ La sociedad no es un fin en sí, sino un medio para alcanzar los intereses individuales.

Para salir del estado de naturaleza y alcanzar el Estado civil, los seres humanos establecieron un pacto —o contrato social—, que ya era una idea antigua en los teóricos de la política.¹¹ Comprende dos pactos (de los que ya había hablado Juan Altusio): a) uno por el que cada individuo promete a los demás sujetarse al mismo gobernante, y b) otro por el que

6 T. Hobbes, *Leviatán*, c. XI, ed. cit., p. 199.

7 *Ibid.*, c. XIII, p. 224.

8 N. Bobbio, *op. cit.*, p. 46.

9 Y. Ch. Zarka, *op. cit.*, ps. 62-64.

10 F. Ratto, *Materiali per un confronto: Hobbes – Vico*, Perugia: Edizioni Guerra, 2000, ps. 117 ss.

11 *Leviatán*, c. XVII.

cada uno cede al gobernante el derecho de regirlo. El pueblo se somete completamente al gobernante, pero éste queda por encima de las leyes y exento de ellas. De ese modo, Hobbes identifica al Estado con el soberano. No se trata de un contrato histórico, sino hipotético o racional, que explica la exigencia lógica del Estado. Así, el Estado no es un agregado, sino un organismo, un *homo artificialis* o *persona civilis*, un *artefacto vivo*. El soberano es su cabeza, y se cumple en él lo que se decía del *Leviatán* bíblico: que no había potestad sobre la tierra que se le comparara (*Job*, 41). Es una soberanía absolutista.¹² El soberano ni siquiera debe obedecer las leyes impuestas por él, ni tiene que responder ante los ciudadanos, y no puede ser resistido. Sólo tiene como límites ciertas obligaciones ante Dios: garantizar la seguridad y el bienestar de los ciudadanos (despotismo ilustrado).

Hobbes tuvo una concepción del hombre univocista. Esto se vio en su política, férrea y con la idea de un rey que impone su voluntad, para seguridad de sus súbditos. Lo mismo se ve en su concepción del ser humano. Por su experiencia dolorosa de la guerra, llegó a la idea de que el ser humano es malo por naturaleza, en su estado natural es el lobo para el hombre, en guerra sin término, y por eso debe ser reducido a la civilidad, es decir, a la sociedad civil, por medio de la fuerza, con un gobierno despótico, que lo pueda sujetar. Ya podemos imaginar lo que hubiera sostenido si hubiera escrito acerca de la educación. Su filosofía de la educación sería igualmente unívoca y férrea, como su antropología y su política. Consistiría en quitarle al hombre lo natural, que es la violencia, y hacerlo *civil*, es decir, que pueda convivir con los demás ciudadanos en paz y armonía.

¹² T. Hobbes, *Leviatán*, c. XVIII, ps. 270 ss.

MAURICIO BEUCHOT

ROUSSEAU Y LA EDUCACIÓN EQUÍVOCA

Pasemos ahora a Rousseau, cuya idea del ser humano es el revés de la de Hobbes. Atendamos primero a su noción de ser humano en su filosofía política, y después comprenderemos mejor sus ideas pedagógicas, consecuentes con ella. Curiosamente advertimos que *El contrato social*, donde expone su idea del hombre en sociedad es contemporáneo de su novela pedagógica *Emilio*, ambos de 1762.

Jean Jacques Rousseau nació en Ginebra, Suiza, en 1712 y murió en 1778 a los 66 años en Ermenonville, Francia. Su obra principal sobre el tema político es *El contrato social*.¹³ La finalidad de su obra es investigar si existe el gobierno legítimo y óptimo. Ya que al tener un régimen el hombre pierde su libertad y queda encadenado, él quiere legitimar esa pérdida de la libertad. A diferencia de Hobbes, dice que el derecho no se funda en la fuerza que lo hace cumplir, sino en aquello que lo hace legítimo.

Para estudiar esto, usa la noción de estado de naturaleza, pero muy distinta de la de Hobbes, pues en él todos los seres humanos eran libres e iguales. Tampoco lo ve como un acontecimiento histórico, sino como algo hipotético, para explicar el origen de la sociedad.¹⁴ El estado de naturaleza es de libertad, mientras que el de civilidad es de encadenamiento. Inclusive imperando la ley del más fuerte, era un estado de libertad, el del “buen salvaje”: inocente y sencillo, aunque individualista. Ese estado paradisíaco se acabó cuando alguien

13 R. Mondolfo, *Rousseau y la conciencia moderna*, Buenos Aires: Imán, 1943, ps. 71 ss.; H. J. Sanguinetti, *Rousseau. Su pensamiento político*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1968, ps. 7 ss.; J. E. Dotti, *El mundo de Juan Jacobo Rousseau*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1980, ps. 7 ss.

14 J. J. Rousseau, *El contrato social*, l. I, c. 5, México: Porrúa, 1969, p. 8.

dijo: “Esto es mío”, ése fue el verdadero fundador de la sociedad civil. Fue un cambio radical, de suma infelicidad, en el que empezó la propiedad privada, la ambición y, por consiguiente, la violencia. Por eso se hizo necesario el paso a la sociedad.

En efecto, se necesitaba que todos pusieran en común su persona y su poder. Por eso se dio el contrato social, en el que se inicia la voluntad general y los hombres pasan a ser partes de un todo civil.¹⁵ De hecho, se obedecen a sí mismos y siguen siendo tan libres como en el estado de naturaleza. La falta de libertad es sólo aparente; más aún, la libertad es mayor, por ser mejor, ya que una libertad civil es mejor que una libertad natural. La natural está sujeta a la fuerza, la civil a la voluntad general. En lugar de obtener ilimitadamente cuanto desee, el hombre pasa a la propiedad de lo que posee. A diferencia de lo que sostuvo Hobbes, el hombre, por el pacto, no pierde la libertad ni la igualdad, porque no se somete a un soberano, sino a la comunidad. Es un *pactum unionis* o *societatis*, no un *pactum subiunctionis*.

Es decir, el hombre se compromete, por el pacto social, a obedecer la *voluntad general*; y, si no lo hace, la sociedad podrá castigarlo.¹⁶ Esa voluntad se dirige sólo al bien común y así es recta. Decide mediante votación lo que pide la mayoría. Lo que dificulta su expresión son los partidos, pero se puede superar esto, porque el voto mayoritario muestra cuál es la verdad.

El gobierno legítimo es aquel en el que prevalece la voluntad general, que es el verdadero soberano; se trata, así, de una *soberanía del pueblo*. Ésta se expresa en las leyes, establecidas a través del voto mayoritario.¹⁷ Legisla la asamblea, y eso es una

¹⁵ *Ibid.*, l. I, c. 6, pp. 9-10.

¹⁶ *Ibid.*, l. IV, c. 1, ps. 55-56.

¹⁷ *Ibid.* l. IV, c. 2, ps. 57-58.

MAURICIO BEUCHOT

república o gobierno constitucional. Es republicanismo y puede ser democracia, o aristocracia, o monarquía.¹⁸ El mejor gobierno es distinto según los casos.¹⁹ Rousseau no aboga por la democracia antigua, pues nunca se ha dado y va contra el orden natural: dificulta recurrir al pueblo; tiende a cambiar de forma y está muy sujeta a guerras intestinas, exige mucha vigilancia y valor. Sin embargo, su teoría sirvió a los teóricos (revolucionarios) del absolutismo democrático para establecer el despotismo del pueblo o de la mayoría.

Rousseau define la ley como la decisión que procede de todo el pueblo.²⁰ Así, el origen de la ley es la voluntad general, y hasta el príncipe está sujeto a ella, por ser miembro del Estado. El legislador, para Rousseau, es el que dicta la ley fundamental del Estado, antes de que esté constituido. Se refiere a figuras míticas, como Licurgo y Solón, pero es algo hipotético, no real o histórico. Sólo es útil para explicar lo actual.

ROUSSEAU Y LA EDUCACIÓN

Atendamos ahora a las ideas pedagógicas de Rousseau. Se encuentran en su novela *Emilio*, en la que describe cómo fue educado este personaje, desde pequeño hasta la madurez.²¹ Consta de cinco libros. En el primero se habla de la educación del niño en los primeros dos años de su existencia; en el segundo, de la educación de los 2 a los 12 años; en el tercero, de los 12 a los 15; en el cuarto, de los 15 a los 20, que es la edad de

18 *Ibid.*, l. III, c. 6, p. 41.

19 *Ibid.*, l. III, c. 8, ps. 42 ss.

20 *Ibid.* l. II, c. 6, p. 20.

21 F. Vial, *La doctrina educativa de J. J. Rousseau*, México. Editora Nacional, 1963 (2ª ed.), ps. 11 ss.; T. Todorov, *Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau*, Barcelona. Gedisa, 1987, ps. 35 ss.

comprometerse; y, en el quinto, de la educación de la mujer de Emilio, Sofía.

Los principios en los que se fundamenta son relativos a que la naturaleza hace todo bien, y por eso sus movimientos son correctos, y por eso el ser humano tiene un buen corazón gracias a ella. Así, dado que el hombre es naturalmente bueno, nace libre e igual a todos. En estado de naturaleza vive en paz y en concordia con los demás. Pero cuando se establece la sociedad por el contrato, comienza a haber diferencias, ricos y pobre, incluso amos y esclavos. Por eso el hombre tiene que ser educado para que vuelva a la naturaleza, a su estado natural bueno. En él encontrará la felicidad. Sin embargo, ya el proceso de civilización es irreversible, por eso la finalidad de la educación será el de acercarlo lo más posible a esa recuperación de la naturalidad. Hay que dejar que la naturaleza actúe libremente, y evitar que cualquier influjo obstaculice la expansión de esa espontaneidad primigenia.

Rousseau propone, pues, cuatro etapas de la educación, correspondientes a las de la vida, y en ellas se educa para la existencia de la naturaleza, para la vida intelectual, para la moral y para la religiosa.

- 1.- Así, la infancia corresponde a la vida de la naturaleza, en la que, desde el nacimiento hasta los dos años, se forma el cuerpo dejando al alma inactiva, para resarcir los derechos de la naturaleza, ya que eran buenos sus primeros movimientos.²² Por eso se excluye la educación en buenas costumbres, y el educador habrá logrado su finalidad si evita que se forme alguna más allá de la meramente natural. Allí el autor habla de la lactancia, que tiene que ser efectuada por la madre y no por

22 J. J. Rousseau, *Emilio o de la educación*, lib. 1, México: Porrúa, 1970, ps. 6 ss.

MAURICIO BEUCHOT

nodriza, la atención a su higiene, sus gestos, gritos y llantos. Hay que enseñarle, desde el principio, a usar bien las palabras y a formar ideas correctas. La madre tiene el papel principal, pero también el padre, que es el verdadero preceptor. Es el que hace que los niños sean sociables y ciudadanos del Estado. Si el padre no puede cuidar de la educación, debe conseguir un maestro. Éste ha de tener un alma sublime, sabiduría y amor para acompañar al alumno en toda su educación. Y la educación tiene que ser en la casa, con la familia, y no en esas ridículas instituciones que son los colegios o escuelas.

- 2.- Viene después la educación de los dos a los doce años. En este periodo, Emilio es sacado de la familia y entregado al preceptor.²³ Continúa su educación física, adquiriendo fuerza, e iniciando la formación moral basada en la experiencia. Se le enseñarán juegos apropiados, una gran libertad de acción, con la sola sensación de dependencia con respecto a las cosas. Pero no una dependencia de la voluntad de otro, pues no podrá ni entenderla ni soportarla, y le haría daño. En cambio, la dependencia de las cosas y de las leyes de la naturaleza, le pondrán frenos y límites para seguirla, no para forzarla. Mas no debe recibir lecciones formales ni leer libros; le bastará el libro de la naturaleza, que le enseñará mediante la observación y la experiencia; aludirá a sus sentidos y a su mente. Entonces aprenderá, como juego, a leer, a escribir, la historia, la geografía, la lengua. También habrá de descubrir pequeñas lecciones morales. Todo será presentado a los sentidos y todavía no a la razón, ya que ellos son la primera razón y base de la razón intelectual. Lo más importante en esta etapa es que aprenda a sentir: a ver, a tocar, a oír.
- 3.- Viene después la educación de los doce a los quince años, que es la etapa de la adolescencia, con la formación intelectual. En

²³ *Ibid.*, lib. 2, ps. 35 ss.

CAPÍTULO 1: PEDAGOGÍA Y CONCEPCIONES DEL SER HUMANO

ella el alumno adquirirá los conocimientos naturales, no por enseñanza libresca, ni siquiera oral, sino por la experiencia, es decir, por el contacto directo con las cosas, así, por su observación, reinventará lo que necesite de las ciencias y las artes.²⁴ A los doce Emilio es vivaz, sano, vigoroso, contento de vivir. Puede comenzar su estudio, pero basado en la curiosidad, buscando descubrir por sí mismo los conocimientos. El maestro no le enseñará nada directamente, sino que le despertará el sentido de la investigación, el ansia de la ciencia. No tendrá manuales; el único libro será el *Robinson Crusoe* –una de las obras más famosas de Daniel Defoe, publicada en 1719–, que es el hombre según la naturaleza. Le dará la estimación de las artes manuales y le invitará a tener un oficio. No estudiará gramáticas, porque son demasiado artificiales, ni la historia, porque enseña las malas acciones de los hombres y serán de mala influencia. Pero se le enseñará la astronomía, la física, la geografía, la química, buscando en la naturaleza o visitando talleres, con la práctica de un oficio. Eso hará que Emilio supere los prejuicios vulgares, porque el trabajo es un deber de todos, y le ayudará a ganarse la vida y a formar una heredad.

- 4.- Sigue la educación de los 15 a los 20 años. A la etapa de la juventud corresponde la formación de la vida moral.²⁵ A partir de los quince años, el muchacho tendrá que ser sensible y amoroso. Será educado en la moral, de manera crítica. Sabrá que, además de un mundo físico, hay un mundo ético. Puesto que ya comienzan a despertarse las pasiones, y, además, comienza a vivir en la sociedad. El maestro debe vigilar más a Emilio, para que aprenda a resistir a las pasiones y se conserve bueno. Para que sea sociable y salga de su aislamiento, se le enseñará la caridad con el prójimo. Así adquirirá la piedad, la

²⁴ *Ibid.* lib. 3, ps. 112 ss.

²⁵ *Ibid.* lib. 4, ps. 151 ss.

MAURICIO BEUCHOT

generosidad, la amistad, la justicia, el amor. Deberá amar a sus semejantes, y con ello aprenderá que tiene un alma y que hay un Dios. A los 22 años se prepara para el matrimonio, y sólo se realizará después de un viaje que le permitirá conocer la sociedad, con sus costumbres, sus vicios y peligros, así como los oficios o profesiones útiles que puede elegir.

A esa etapa le corresponde también la formación de la vida religiosa. Será una religión natural, sin revelación. Eso completará la educación de Emilio, y esa religión está expuesta en “La profesión de fe del vicario saboyano”.²⁶ Gracias a la enseñanza de ese buen sacerdote, Emilio aprende el deísmo, viendo el orden de la naturaleza. Así conoce la existencia de Dios y sus principales atributos. También la existencia del alma y su inmortalidad. Sabe que hay un Dios, ser supremo, sabio y bondadoso, pero sin conocer si es creador y eterno. También se da cuenta de que hay un alma, espiritual e inmortal, aunque no se sabe si para siempre, lo que sí es seguro es que no para la condenación, que es indigna de un Dios bueno. Todo eso da santidad al contrato social. Esta religión es natural, sin una revelación, el Evangelio es solamente humano, el más hermoso, pero sin creencia en profecías ni milagros. Ahora bien, si el alumno desea una religión positiva, será libre de adherirse a ella, basado sólo en su conciencia. Ella no engaña y es la voz que determina tanto la moralidad como la religiosidad. Lo que se siente que es bueno o malo es así. El juicio moral que se forma el ser humano es el que condiciona la moralidad de las acciones. De esta manera Emilio está preparado para encontrar la compañera de su vida.²⁷

²⁶ *Ibid.*, ps. 199 ss.

²⁷ *Ibid.*, ps. 255 ss.

Y así se pasa a la educación de la mujer, que en el caso de Emilio es Sofía.²⁸ Ella ha sido preparada para ser su esposa. Su educación anterior al matrimonio es muy limitada. La razón es que una mujer instruida es el flagelo de su marido, de sus hijos, de los sirvientes y de todos en la casa. Ha de ser educada en cosas prácticas, las cosas teóricas no le sirven: ni las ciencias abstractas ni las físicas le sirven; en cambio, tiene que aprender la costura, la música, la danza, el arte culinario; tiene que frecuentar la buena sociedad, que es el libro de texto de la mujer. En cuanto a la religión, la mujer tendrá la de la madre, y cuando se case, la del marido, el cual le completará esa educación. Sus padres le enseñarán a atender a su marido, a arreglarse para obtener la mirada de su marido; por eso no se afanará por ir a la cocina, para no ensuciarse, ni cultivará el jardín, para no enlodarse. Sin embargo, el matrimonio de Sofía y Emilio no es feliz; surgen dificultades, los cónyuges se separan y se van por su lado, en una vida no muy buena. Pero, ayudados por la experiencia, recapacitan, se perdonan e inician una nueva vida con serenidad y felicidad, en los campos y en el afecto familiar. A pesar de las experiencias dolorosas, según Rousseau se consigue la finalidad de la educación.

Es un ideal de educación demasiado abierto, por eso lo considero equívoco. Además, hay diversas opiniones acerca de lo que es natural, acerca de la misma naturaleza del ser humano. Y es muy arriesgado dejar que el individuo aprenda por sí mismo los conocimientos, como si se los encontrara en el bosque.

28 *Ibid.* lib. 5, ps. 278 ss.

MAURICIO BEUCHOT

HACIA UNA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA ANALÓGICA DE LA EDUCACIÓN

Evaluemos lo anterior. Hobbes considera al hombre malo por naturaleza, mientras que Rousseau lo considera bueno por naturaleza. Al univocismo de Hobbes se opone el equivocismo de Rousseau, y tenemos que encontrar una mediación analógica. Es la antropología filosófica de la pedagogía analógica de lo cotidiano.²⁹ La tendencia de Hobbes a la univocidad se ve en la filosofía política absolutista y casi despótica que imagina, como un monstruo que es el Leviatán. Es para sujetar la libertad. La tendencia de Rousseau a la equivocidad se ve en que los románticos lo tomaron como su antecesor, como alguien que pregona una libertad omnímoda, casi absoluta. Es para recuperar la libertad.

En cambio, una postura analógica, como la de la pedagogía de lo cotidiano, evitará esa idea unívoca del hombre como absolutamente malo y esa idea equívoca del hombre como completamente bueno. Tiene la potencialidad tanto para el bien como para el mal, y eso dependerá de su educación, sobre todo de su formación moral.³⁰

En esta postura analogista no se trata de que el educando aprenda todo por su cuenta. De ese modo se le privará de conocer muchas cosas que le son necesarias. Pero se tendrá el cuidado de que, además de la instrucción que le procura quien le enseñe, tenga un ejercicio sano de su propia experiencia e intuición. De ese modo quedarán más afirmados los conoci-

29 L. E. Primero Rivas y M. Beuchot, *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*, México: Primero Editores, 2006, ps. 25 ss. (este libro puede obtenerse gratuitamente en <http://spine.upn.mx>).

30 M. Beuchot, *Pedagogía y analogía. Temas de filosofía de la educación desde la hermenéutica analógica*, México: De la Vega Editores, 2012, ps. 67 ss.

mientos. Y lo hace desde el hogar, por eso es una pedagogía de lo cotidiano.³¹

En cuanto a la educación moral, el propio Rousseau acepta que se le forme al niño la virtud de la caridad con el prójimo. Es, pues, una ética de virtudes, ya que ese sentimiento de solidaridad no se puede formar si no va acompañado de otras virtudes que lo aclaren. Sobre todo, tiene que ayudarse de la prudencia, pues sin ella el amor hará muchas cosas inconvenientes y hasta absurdas. Igualmente, necesita de la templanza, para preocuparse en verdad del otro y no únicamente de sí mismo. Y de la fortaleza, para perseverar en esa actitud solidaria con los demás. Y, finalmente, será conducido a la virtud de la justicia, que es, por así decir, el resultado y coronamiento de las demás. Alguien que admiró mucho a Rousseau fue Kant, y él nos enseña esa ética de virtudes, por más que él la haya fundamentado en una de imperativos o normas. O quizá haya que equilibrar la ética de normas con la de virtudes.

Para la educación, tal como la entendemos ahora, no basta la posición unívoca, como la que resulta de la idea de hombre de Hobbes, como malo y que sólo responde al castigo, es decir, con una libertad mínima. Ya se ha visto que la educación tradicional tenía muchas fallas. Tampoco resulta suficiente la posición equívoca, como la que se desprende de la filosofía de Rousseau, como bueno por naturaleza y al que la sociedad hace malo y por lo mismo tiene que ser devuelto a la naturaleza, a la libertad. También hemos visto el fracaso de pedagogías demasiado liberales, que han producido monstruos inadaptados. Hay que lograr el equilibrio proporcional entre el control y la libertad, pues un control excesivo mata la creatividad, y una libertad exagerada desaparece el orden y la disciplina, que también se necesitan para la creatividad.

31 L. E. Primero Rivas y M. Beuchot, *op. cit.*, ps. 63 ss.

MAURICIO BEUCHOT

Si se quiere educar al ser humano para la creatividad en el conocimiento y para la libertad en la voluntad, hay que educar los sentimientos, que se han descuidado mucho en la educación usual, y sólo hasta tiempos muy recientes se han atendido.³² Ya algo se está haciendo en la pedagogía analógica de lo cotidiano,³³ pero sigue siendo una asignatura casi pendiente, pues se ha hecho muy poco para ello, y es tan necesaria como la educación intelectual. Y es lo que se hizo desde la antigüedad por medio de las virtudes, por eso la educación en virtudes ha regresado, sobre todo por obra de la filósofa Martha Nussbaum.

En esta labor educativa será de mucha ayuda una hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano. La educación comienza desde el hogar, con las cosas de cada día, que el niño aprende a hacer. Pero después, conforme va creciendo, tiene que proseguir esta educación en las cosas ordinarias, dentro de las cuales forman ya parte los estudios. Todo es aprendizaje, y por eso desde que nacemos hasta que morimos aprendemos a hacer las cosas cotidianas como siempre nuevas.

CONCLUSIÓN

En síntesis, necesitamos una educación analógica, que evite la cerrazón de la unívoca, la cual hemos visto ejemplificada en Hobbes, y la demasiada apertura de la equívoca, que hemos visto ejemplificada en Rousseau. Curiosa pero significativamente, la idea de Hobbes ha sido combatida por

32 M. Beuchot, *Pedagogía y analogía. Temas de filosofía de la educación desde la hermenéutica analógica*, ed. cit., ps. 139 ss.

33 L. E. Primero y M. Beuchot, *op. cit.*, ps. 95 ss.

CAPÍTULO I: PEDAGOGÍA Y CONCEPCIONES DEL SER HUMANO

muchos filósofos, o por lo menos la han llevado a una moderación, y la idea de educación de Rousseau se ha considerado como incumplible, no tanto por falta de medios para llevarla a cabo, sino por las consecuencias desastrosas que traería para el hombre en sociedad.

Es tiempo, pues, de llegar a una síntesis que equilibre esos dos extremos. Ni el hombre es totalmente malo ni totalmente bueno. Tiene posibilidad para las dos cosas, y todo dependerá de la educación que se le dé, de la formación de su intelecto y de sus sentimientos, para vivir en armonía y solidaridad con sus semejantes en la sociedad.

Estos razonamientos cobran mayor significado si los situamos en la búsqueda de una filosofía de la educación en clave postcolonial, toda vez que podremos aprovechar a la hermenéutica analógica como una filosofía del Sur, capaz de reinterpretar a los filósofos clásicos europeos, y sugerir construcciones educativas aptas y útiles a nuestras naciones, que en su diversidad cultural, o policulturalidad, aportan experiencias históricas diferentes a las europeas, que inspiraron a sus filósofos, como acabamos de destacar en las obras de Hobbes y Rousseau, dos clásicos de la filosofía convencional.

El camino está abierto, y podremos reinterpretar temas de Hobbes y Rousseau, o asuntos clásicos de la antropología filosófica –como el bien y el mal, acabados de destacar–, desde la conciencia histórica contenida en el postcolonialismo, y sus logros basados en la recuperación de los filósofos y creadores clásicos y contemporáneos que aportan para un conocimiento vigente y actualizado, como apreciaremos en el próximo capítulo, escrito por Luis Eduardo Primero Rivas y titulado “Filosofía y filosofía de la educación en la vida cotidiana iniciando el Siglo XXI”.



LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

Dicho esto avancemos a:

Recordar la historia

Si indagáramos con el *ciudadano de a pie*, en la persona común y corriente de la vida diaria, esto es, con la gente del común que de alguna manera ha pasado por cualquier tramo de la escolaridad preguntándole *qué entiende por historia*, con una alta probabilidad de acierto encontraríamos que concibe por tal *la ciencia del registro del pasado*, y hasta quizá daríamos con un brillo de satisfacción en sus ojos, pues posiblemente sienta haber respondido bien, al recordar lo aprendido en la Escuela.

LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA HISTORIA

Habitualmente se sitúa en una docencia determinada y condicionada por el *espíritu de la época*, esto es, por los significados prioritarios activos en la cultura hegemónica de algún tiempo largo del devenir humano, y para el caso del lapso considerado en este capítulo –los inicios del Siglo XXI, la época en la cual vivimos–, los significados dominantes surgen de la filosofía de la historia construida por los autores de la Ilustración oficial, los representantes intelectuales de la clase social triunfante en el proceso histórico iniciado desde el siglo XI de nuestra era, creador del tiempo social conocido con el término de *modernidad*.

La humanidad antes de su inicio vivía en la época denominada por los filósofos ilustrados oficiales como *Edad Media*, pues en su teoría de la historia era un tiempo *intermedio* entre una época *antigua* y otra *moderna*, la época en la

cual escribían, la ilustrada, definida como *buena*, por ser la de ellos y un tiempo de progreso.

Antropomorfismo y progreso

El ser humano¹ entiende y comprende la realidad desde sí mismo, o desde alguna de sus construcciones simbólicas, y esta manera de significar y dar sentido es llamada *antropomorfismo* (A. Heller, 1977, *pássim* y especialmente: 102ss).

Éste es connatural al ser humano y al parecer es imposible o muy difícil, deshacernos de él o superarlo. No obstante, es viable desear una forma de conocer –entender y comprender– desantropomórfica, favorable a saber que de haber sido posible preguntar a una persona de la llamada Edad Antigua, sobre la calidad de su época, probablemente contestaría que su tiempo *era el bueno*, así como una persona de la Edad Media, diría algo análogo, tal como los ilustrados creían que su época era *la buena*.

El escenario sugerido (construir como posible preguntar-le a un ser humano antiguo o medieval, sobre el sentido de su época), es una elaboración intelectual factible, si contamos con el concepto de *consciencia histórica*, en tanto este significado permitiría otorgarle a una persona antigua –o medieval–, un saber del devenir o movimiento del tiempo social, y bajo este supuesto, la entrevistada podría argumentar acerca de su época.

El escenario sugerido es intelectualmente viable para ejemplificar el concepto de *consciencia histórica*, y realmente inconsistente, en tanto en el mundo antiguo o medieval, aún estaba sin formarse la *consciencia histórica*, siendo esta un pro-

¹ Leyó bien: «ser humano», recuerde, por favor lo expresado sobre la campaña de la “e”.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

ducto genuino de la modernidad, y concretamente de la Ilustración convencional, que re-interpreta significados del cristianismo sobre la trascendencia, humanizándolos, *civilizándolos*.

Es hasta el siglo XVIII cuando las condiciones del devenir socio-histórico permiten al ser humane distinguir las diferencias entre las épocas, y nombrarlas como *antigua*, *medieval* y *moderna*, con una distinción basada en las formas cognitivas desarrolladas para entonces, y fundada en la realidad cotidiana del cambio social, que le permitía al ser humane vivir de manera diversa que en la antigüedad, o en el medioevo, en todos los órdenes de la vida.

La época antigua

Este capítulo le lleva a reflexionar acerca de la *filosofía y la filosofía de la educación iniciando el Siglo XXI*, y usted puede acceder a entender y comprender el devenir histórico y su sentido, por ser *una persona moderna*, poseedora de una consciencia histórica y por tanto capaz de discernir el devenir social, capacidad favorable a diferenciar entre las épocas generadoras del mundo actual, y le hace saber que las condiciones de existencia del ser humane en la Edad Antigua fueron muy diversas a las actuales, en todos los órdenes básicos de la realidad, como resaltamos enseguida.

LA POBLACIÓN EN LA ANTIGÜEDAD

¿Cuántos éramos en los tiempos antiguos? Si la población actual en el mundo existente –distintísimo del comprendido en la época previa al siglo V de nuestra era–, es aproximadamente

6.000 millones de personas según estimaciones recientes, como puede comprobarse fácilmente por medio de cualquier buscador en la Internet, podremos suponer que si calculamos los seres humanos vivos en todo el planeta Tierra en el año 399 de nuestra era, asumido como el final de su cuarto siglo, podemos estimar su cifra en doscientos millones de personas, distribuidos en todos los continentes. Las cifras adecuadas para este cálculo, también pueden encontrarse fácilmente en Internet.

Las diferencias en la cantidad de habitantes en el planeta son evidentes, y llevan a distinguir que el factor de la realidad llamado *población*, central para comprender la realidad y su dinámica, es significativo para simbolizar la situación mundial actual, condicionada, entre otros factores, por una población extensa y creciente.

LUGARES HABITADOS

En la antigüedad, y considerándola como una época activa en todos los continentes del planeta Tierra, los lugares habitados eran proporcionales a la cantidad poblacional, y las ciudades –cuando existían– eran los lugares geográficos menos habitados, dadas las características de las naciones de aquel entonces, basadas en economías agrícolas y auto-suficientes.

Esto es: la mayor parte de la población era campesina, en cuanto el sustento de la población nacional se basaba en la agricultura a pequeña escala, pues el número de habitantes así lo permitía.

En contrapunto, podemos realizar un ejercicio imaginativo para construir en nuestra mente los lugares habitados en la actualidad, para imaginar cómo los términos se han invertido, tanto en lugares de habitación, como en:

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

LA ALIMENTACIÓN ANTIGUA

En estos apartados buscamos aportar informaciones para destacar las diferencias entre las diversas épocas de la historia, y si bien referimos situaciones del conjunto del planeta Tierra, lo más operativo y/o instrumental, *fácil* en pocas palabras, será concentrarnos en la historia que mayoritariamente nos corresponde, la de Occidente, en tanto hoy el mundo está colonizado por *Occidente* –esto es: por Europa y su ramificación norteamericana–; y si bien existe el mundo que podemos llamar del Sur, aún deberá avanzar la descolonización para que obtenga mayor presencia histórica, partiendo del impulso postcolonial.

En consecuencia podríamos imaginar cómo era la alimentación greco-romana, para pensarla tanto en sustancias –cuáles eran sus legumbres, carnes, frutas...–, como en sus preparaciones culinarias –ensaladas, guisos, mermeladas...– y técnicas: cómo se cocinaba y servían los alimentos.

Será fácil figurar la inexistencia de los restaurantes, menos los de comida rápida, y la carencia de cadenas comerciales de supermercados que pudieran llevarnos a casa las compras realizadas –por Internet y/o teléfono–, luego de haberles pagado por medio de transferencias financieras, realizadas vía las tarjetas bancarias, respaldadas por cuentas *corrientes* manejadas electrónicamente.

Es posible seguir resaltando los diversos factores actuantes en la vida cotidiana sea en las épocas pretéritas o en la actualidad, mas deberemos limitar este relato a un cuarto y último factor, destacado con esta pregunta:

¿CÓMO ERA EL COMPORTAMIENTO MORAL EN
LA ANTIGÜEDAD OCCIDENTAL?

Occidente está erigido entre otros simbolismos, sobre la construcción elaborada por Flavio Valerio Aurelio Constantino (c. 272 – 337 de n. e.), el emperador romano Constantino I, cuando en el concilio de Nicea (año 325), logra unificar vía sus intelectuales orgánicos, los diversos *evangelios* narrados sobre el legado de Jesús de Nazaret, convertido ya para la época en *Cristo* –gracias a los logros de Pablo de Tarso, fundador histórico del cristianismo–; y con su beneficio une bajo un poder básico su dominio sobre la población del mundo sometido a su gobierno, que será la base de la futura Europa.

La construcción del *cristianismo histórico* modificará radical, profunda y dinámicamente el comportamiento moral de la población bajo su influjo, y con él quedarán atrás las prácticas eróticas y sexuales vigentes en Grecia y en el Imperio Romano –caracterizadas por el ejercicio libre del erotismo y la sexualidad–, y la moral (la norma para el comportamiento diario entre las personas), se escindirá entre el ámbito del deber ser y el del ser, con lo cual se sembrarán las semillas para la posterior creación del Estado moderno, entendido como formalización e institucionalización del deber ser moral y jurídico, y organización socio-política destinada a la buena conducción de la vida de los habitantes de una nación, llamados desde entonces *ciudadanos*.

Reconstruir la moral de la antigüedad pre-cristiana es imposible en un espacio comunicativo como el actual, de ahí que escojamos recordar que la norma de la práctica diaria para la buena convivencia entre las personas, la moral, es, además de lo dicho –la conducción del erotismo y la sexualidad–,

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

gobierno de la economía diaria, incluso del comercio; administración de las relaciones personales (incluida la auto-administración, el gobierno y cuidado del sí [Foucault, 2002]); control de la previsión: la seguridad en todos los órdenes, la certeza en la probidad de la subsistencia, de la tranquilidad y la seguridad, conjunto de factores conformantes de la buena vida, e incluso de la vida digna.

Ejemplos morales

Sea en la moral antigua, sea en la medieval o en la moderna, puede ilustrarse la norma dicha con ejemplos simples y de la vida diaria, referidos a cómo me administro y cuido a mí mismo, vía la hermenéutica del sí (Beuchot, 2003: 49); cuál es la manera con la que me comporto con los demás, en primer lugar, mis seres cercanos, mi familia directa, en el siglo XX llamada “conyugal”.

Qué trato le doy a quienes viven cerca de mí y mi familia: mis vecinos. Cómo aseguro mi subsistencia económica y futura; esto es: cuál es el cuidado que doy a mi economía, mi seguridad y bienestar, incluso mi recreación y belleza, con lo cual resaltamos el factor de la *estética vital*, realidad mayor que la estética artística, referencia a la belleza contextual, la externa a mí.

En la moral de la antigüedad se careció de la ocupación ecológica, al faltar una consciencia análoga; sin embargo, hoy, donde también debemos tener una, dados los destrozos producidos por el ser humano moderno en la Naturaleza –el gran concepto creado en la Ilustración–, igual debemos de ocuparnos del cuidado ecológico, para evitar seguir contaminando al planeta, destruyendo recursos vitales, estresándonos más de lo debido, y en fin, intoxicando al ambiente y nuestra vida en él.

CAPÍTULO 2: FILOSOFÍA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA VIDA COTIDIANA...

Narrar ejemplos particulares nos restaría demasiadas palabras de las asignadas para escribir este capítulo, y creemos que usted puede ayudarnos a narrarlos, contribuyendo al necesario ahorro de ellas, y permitiéndonos ir al apartado siguiente:

¿Qué es la educación?

Al poseer una consciencia histórica que nos faculte para concebir la realidad del devenir humano, y considerar los múltiples factores actuantes en él, tal como sugiero en el artículo *Epistemología de lo multifactorial* (2013), podremos poseer una capacidad abstractiva para situarnos en cualquier época y lugar, y pensar en la historicidad de su concreción, para distinguir sus diversas proporciones, determinaciones y/o factores activos en su conformación.

De esta manera podríamos pensar (e investigar) situaciones como las planteadas (cantidad de población, arquitectura de la geografía donde habita el ser humano, alimentación en uso, moral actuante), para llegar a una pregunta de fondo en el argumento expuesto en esta comunicación:

¿Cómo se formaban las nuevas generaciones de la sociedad para continuar la empresa de su colectivo?

Referimos el mundo antiguo significado usualmente, y en el sesgo adoptado apegándonos a la facilidad, mencionamos la época greco-romana, el paradigma del inicio de Occidente; sin embargo, podríamos ir más atrás y pensar en un tiempo de mayor pasado, cuando la existencia humana estaba limitada a hordas, tribus y quizá las primeras uniones de clanes, quizá el tiempo del “buen salvaje” como nos recordó Beuchot refiriendo a Rousseau.

Es viable acordar fácilmente sobre la inexistencia en aquel entonces de la Escuela, entendida como la institución básica

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

de un sistema educativo formal, y convenir igualmente que, no obstante su ausencia, las nuevas generaciones *se formaban*, recibían una educación que les permitía vivir su vida vinculada íntimamente a la de su colectivo, aun claramente integrado con leyes de convivencia y armonía que les permitía la vivencia y la sobrevivencia en un mundo especialmente hostil por primitivo e incivilizado: sin ciudades, carente de la protección que aportarán para el desarrollo humano estas construcciones arquitectónicas e ingenieriles.

Es decir: desde aquel entonces la educación existía y solo muchos siglos después el desarrollo social irá construyendo instituciones formales para la enseñanza —escuelas—, que alcanzarán el rango de centrales en un sistema educativo formal muchas centurias más tarde, a finales del siglo XIX, como puede documentarse ampliamente con diversos datos cómodamente asequibles.

En otras palabras: una encuesta sencilla aplicada a muchas personas de la actualidad, con certeza dará como resultado que entienden a la educación como escolaridad, pues, según el significado histórico creado por los sistemas nacionales de educación, *ser educado es ser escolarizado*, de ahí que educación se haya vuelto, particularmente en el devenir del siglo XX, sinónimo de *escolarización*.

Más allá del significado de la educación vigente en la actualidad, y en una extensión en años muy, pero muy superior a los casi siglo y medio de existencia de los sistemas nacionales de educación escolar, la educación fue más, mucho más que *escolaridad* siendo formación para la vida, y de ahí, conformación de las personalidades requeridas por el colectivo educador, para re-crear sus condiciones vitales asegurando su vivencia y subsistencia comunes.

CAPÍTULO 2: FILOSOFÍA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA VIDA COTIDIANA...

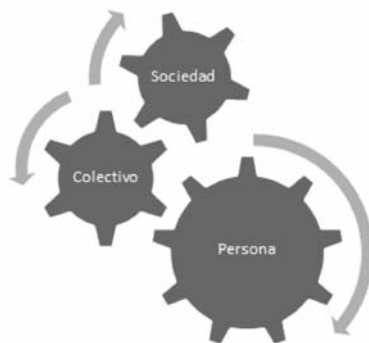
EL RESUMEN ADECUADO A ESTA PARTE ES SIMPLE:

La educación es más que *escolaridad*, y es formación de la persona para vivir su vida, que en el mejor de los casos conlleva la conservación del colectivo donde se ha criado la persona.

Esta aseveración nos conduce a precisar la tríada conceptual recuperada: sociedad, colectivo y persona; distinguiendo con el mismo recurso utilizado –la *facilidad*–, el universo más general (la sociedad, el *todos* de nuestro entorno), para particularizarlo en lo intermedio (el colectivo, el conjunto de personas activas en el lugar donde habitamos), para detallarlos en la concreción de lo genérico y lo particular, la especificidad de la persona: la singularización del ser humano en la fuerza vital actuante de manera directa, concreta en su conformación delimitada, que con su realidad lo reproduce y sustancia.

SOCIEDAD Y PERSONA

La gráfica anexa (1), representación visual de los conceptos considerados en este momento, figura lo básico y convoca al otro gran elemento lógico a destacar: el ser humano.



ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA, FILOSOFÍA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

La gráfica 1 visualmente indica el *engranaje* social, poniendo énfasis en la persona, resaltada como el *engrane* mayor, no obstante que en la realidad es el más débil, y menor.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

Esta tesis se explica por la filosofía activa en estos argumentos, la cual expresa una antropología filosófica sustentadora de la tríada resaltada, necesariamente vinculada al género que la produce: el ser humano como especie y realidad fundante de todas sus formas y concreciones, o último nivel de referencia en la construcción lógica requerida para organizar el saber filosófico.

Dicho de otra manera: primero somos un género –una realidad unificadora a través de rasgos (determinaciones, proporciones o factores) comunes, que generan una identidad reconocida y reconocible– compendiado en sociedades, particularizado en colectivos (es pragmáticamente imposible percibir a la sociedad, pero sí distinguimos el conjunto de seres humanos que nos rodea, sus *colectivos*) y específico en personas, los seres humanos directos percibibles y concretos que nos han creado y con quienes nos vinculamos irremisiblemente, para bien, para mal, o para lo habitual: la zona intermedia de analogías difusas, donde predomina lo usual, regular o cotidiano, e incluso lo indeterminado e incierto: las *zonas grises* de lo diario, lo común de la vida de todos los días, en la cual *todos los gatos son pardos*.

¿QUÉ SOMOS?

La antropología filosófica como disciplina intelectual es la respuesta a la anterior pregunta, y como saber sistemático y organizado conforma un campo cultural extenso, profundo e interactivo, desarrollado por medio de dos grandes composiciones: la antropología filosófica descriptiva –aquella que presenta qué somos vía nuestros factores constitutivos–, y la propositiva o normativa, la que postula qué debemos ser, o pro-

CAPÍTULO 2: FILOSOFÍA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA VIDA COTIDIANA...

pone un modelo de ser humano, un ícono a imitar. Quizá, reflexionando en la recuperación de las filosofías sociales de Hobbes y Rousseau, sintetizadas por Beuchot en el capítulo inicial, es posible pensar una tercera antro-po-filosofía: la concepción “ficción” ser humane, para utilizar un término del mismo Beuchot –dicho en *La filosofía social de la hermenéutica analógica* (ps. 48 y 62)–, correspondiente a una antropología filosófica imaginada o ficticia, sin correspondencia o referencia a una descripción detenida de lo que somos, ni a una propuesta igualmente viable por corresponder a nuestra realidad.

DESCRIBIR PARA PROPONER

Este capítulo tiene como título *Filosofía y filosofía de la educación en la vida cotidiana iniciando el Siglo XXI*, y recupera una tesis indispensable en cualquier filosofía educativa: para educar bien –llamemos educación *lo que sea*–, se requiere saber a quién educamos, para lograr las metas trazadas en la formación propuesta.

De aquí que debamos saber qué es el ser humano, cómo está compuesto, qué partes tiene –tenemos–, cuáles son los *engranes* que nos conforman (y con los cuales nos dinamizamos), por lo cual, una clasificación como la dicha –sociedad, colectivo, persona–, nos viene bien para preguntarnos:

¿De qué estamos hechos?

La antropología filosófica es un campo simbólico extenso, profundo e interactivo, *complejo* según denominaciones populares en nuestra época, y parcializado en su integración

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

descriptiva, permite ofrecer una sistematización de la conformación del ser humano, vía un diagrama facilitador de la presentación de nuestros componentes, que tomamos de Primero (2010: 84), por parecernos un buen compendio de las determinaciones que nos conforman.

#	Tipo óptico	Nombre del nivel / ámbito /factor /determinación /proporción	División en pulsiones, instintos, "características ontoantropológicas" y tipos de conocimiento		
3	<p>Interioridad humana, es decir: mundo neuro-psico-afectivo (sensible) y simbólico con el cual el ser humano interpreta, da significado y sentido a la acción</p>	Intelectualidad y/o Racionalidad y/o Conciencia	#	Pulsión	Tipo de conocimiento
			3.	Poseción	filosófico y/o genérico
			2	Tánatos	epistémico/ profesional
			1	Eros	cotidiano
2	<p>Características ontoantropológicas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Histórico 2. Hermenéutico 3. Dinámico (por estar vivo) 4. Sexual y erótico 5. Imitativo 6. Adaptativo 7. Expresivo vs. Enfermo / INSANO 8. Conformista vs. expansivo (La expansión afirmativamente es innovación, investigación, avance y puede ser <i>competencia</i> (opción por el crecimiento individual) 9. Depredador vs. social y/o comunitario 10. Malo y Bueno 11. Ignorante 12. Obsesivo 	Sensibilidad	4	Instinto de crueldad y propulsión al mal	
			3	Afectividad	
			2	Percepción	
			1	Sensoriedad	
			0	Sistema nervioso central	
1ª y/o 2ª	Experiencia (entendida como el registro que la interioridad humana hace de la práctica, como acción y relación)				
1	Referencia (empírica/práctica) instrumental (vinculada)	<p>Nivel y/o ámbito /factor /determinación</p> <p>/proporción de la realidad directa o inmediata</p>	4	Descanso y diversión	
			3	Educativa	
			2	Moral y/o social (ejercicio de la socialidad)	
			1	Económica	

CAPÍTULO 2: FILOSOFÍA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA VIDA COTIDIANA...

EXTENSIÓN, PROFUNDIDAD E INTERACTIVIDAD

¿INMANEJABLES?

Al numerar los términos y conceptos del diagrama precedente damos con una cantidad considerable de ellos, que creemos indicativa de una buena suma de nuestros componentes, y nos lleva a una situación cognitiva por considerar posible significar con estas preguntas: ¿Así somos? ¿Tanto tenemos en nuestra conformación? ¿Cómo puedo conseguir información de tantos elementos? ¿Cuánto tiempo me llevaré en reflexionarlos?

RECURSOS DE SOBREVIVENCIA

La vida cotidiana iniciando el Siglo XXI comporta los mismos elementos contenidos en el diagrama del ser humano acabado de recuperar (extensión, profundidad e interactividad), de ahí que sea tan difícil de manejar, como la información de la descripción recuperada acerca de lo que somos. Sin embargo, la filosofía de la educación que proponemos conlleva *recursos de sobrevivencia*, para vivir en la actualidad sin morir en el intento, y uno de ellos lleva a la mencionada hermenéutica del sí, y aplicándola, tomando como referencia el diagrama, podremos preguntarnos, en el supuesto de ser un adulto² quien se indaga estas:

² Subrayamos la necesidad de la adultez, toda vez que la niñez y la adolescencia apenas están en vías de conformar sus medios de vivencia y sobrevivencia.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

PREGUNTAS MADURAS

Considerando el ámbito de las referencias (antes llamado de la *objetividad*, y signado por su pragmática e instrumentación), podemos inquirirnos: ¿cuáles son mis medios económicos y su seguridad reproductiva? ¿Qué moral realizo y/o con cuál moral vivo? ¿Cuál es mi educación? y/o ¿tengo sólo escolaridad sin mayor educación? ¿Cómo descanso y me divierto?

De la experiencia e interioridad que disfruto

¿Qué registro personal tengo de lo que he hecho en mi vida? ¿Qué tan consciente soy de lo realizado? La hermenéutica del sí,³ debe tener especial cuidado con estas otras indagaciones: ¿Mi sistema nervioso central, especialmente mi cerebro, funciona lo suficientemente bien como para ubicarme en una adecuada eutimia, rango de equilibrio psico-afectivo estable? ¿Cuál es mi sensibilidad y cómo la manejo?

Quizá ella me maneja a mí, y: ¿soy un neurótico de *closet*, o abiertamente uno desembozado, que se complica la vida asimismo y a los demás, siendo insoportable, pues estoy permanentemente disgustado con el mundo y conmigo *misme*?

Esto es: ¿cómo manejo mi sensoriedad, percepción y afectividad? ¿Mi instinto de crueldad? Todos somos crueles de alguna manera, pero ¿cómo gobiernan mi propensión por el mal y el sufrimiento de los otros? Igual puedo preguntarme, siguiendo los aportes de S. Freud, acerca de la conducción que hago de las pulsiones de Eros, Tánatos y Mamón. En otras palabras: ¿cómo me hacen actuar las fuerzas básicas motoras del ser humano? E incluso, preguntando contra los psicoanalistas (quienes creen la imposibilidad de lograr manejar las

³ Que igual he llamado "psicoanálisis histórico" (Primero 2010: 33-34).

pulsiones): ¿De qué forma manejo mi creatividad o pulsión de vida, mi *Eros*? ¿Cómo mi auto-destrucción y deseo de dañar a los demás? ¿Cómo mi pulsión de posesión, tan apegada al antropomorfismo?

Y finalmente: ¿cómo son mis recursos cognitivos? Mi manera de conocer ¿está centrada básicamente en el conocimiento cotidiano, en el científico o en el filosófico?

La grandiosidad de la persona

En la gráfica 1 se aprecia que el *engrane* antropológico más grande corresponde a la persona, y esto, en la filosofía aquí activa, significa que siendo ella la parte más débil, frágil e incluso aleatoria de la realidad social, es central y grande, en tanto a *la sociedad* le sería imposible existir sin su concreción en seres humanos singulares que la compendiaran, a través de particularizar sus colectivos, por medio de sus determinaciones propias y específicas.

Esta circunstancia gráfica es una parte de las que permiten hablar de la grandiosidad de la persona, y no la principal. Ésta se basa en la condición ontológica tan especial de la persona, en cuanto ella es el medio o la forma por la cual se sustentan los otros engranajes sociales —y claro está, el mismo género humano—, y esta especificación, este poder onto-antropológico de creación de humanidad, es la razón que la hace grandiosa.

Distinguir entre individuo y persona

La modernidad se forma históricamente gracias al esfuerzo de los siervos de la gleba, los campesinos del medioevo europeo sometidos al vasallaje de los señores feudales, quienes al huir

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

del dominio de su *Señor*, y sus grandes miserias, ejercen su libertad y desde el siglo XI de nuestra era inician un proceso colectivo que lenta e irremisiblemente transforma al mundo medieval, creando a la sociedad moderna con sus significados, construcciones, logros y males.

Es posible rehacer el proceso de liberación de los siervos de la gleba, y desde distintos ámbitos de simbolización, de los cuales, recuperamos ahora el aportado por el autor catalán Ildefonso Falcones quien en su novela *La catedral del mar*, indaga magistralmente sobre el proceso recordado en su propia tierra, permitiéndonos extrapolar la historia que narra a otras latitudes europeas, donde poco más o menos, ocurre la misma construcción de libertad.

Sintetizando: un siervo de la gleba singular, para el caso de Falcones *Arnau Estanyol*, logra liberarse del dominio de su señor feudal, consiguiendo radicarse en Barcelona el tiempo suficiente –un año calendario– como para que ser reconocido como *libre*, y desde ahí inicia su vida de ciudadano autónomo. Su historia es la saga de un triunfo aparentemente individual, y así es para una comprensión desprevenida. Sin embargo, es mucho más que eso. No obstante, en la historia oficial de la modernidad la liberación de los siervos de la gleba se ha hecho aparecer como el logro *de individuos* que gracias a su esfuerzo singular logran crear sus fortunas y empresas.

El relato de los historiadores que crean la apología del individuo, y la auto-validación que los burgueses triunfantes hacen de sí mismos –pues en eso se convierten los siervos de la gleba liberados: en habitantes de los burgos, *burgueses*–, requeridos de promover su imagen como un ícono de reconocimiento y promoción de su empresa, fundan la idea común, la ideología, del individualismo, una de las tesis primordiales de los intelectuales orgánicos de la burguesía, la clase social

formada históricamente por los siervos de la gleba liberados, que será central en la construcción de la modernidad, y piedra angular, o clave, del edificio conceptual ilustrado.

El autor latinoamericano León Rozitchner en su libro *Freud y los límites del individualismo burgués*, aporta significativamente en la intelección de lo argumentando, y permite mostrar que el individuo es una construcción idólica de la modernidad, una edificación fantástica de sus necesidades, extremadamente benéfica a sus objetivos, pero insustancial frente a la realidad, si consideramos una tesis onto-antropológica que expresa bien lo que somos y cómo nos creamos: *somos en las relaciones*, y sin ellas es imposible nuestra existencia, singular y/o colectiva.

De estas tesis, y otras similares, es de donde partimos para promover el concepto de *persona*, contraponiéndolo al de *individuo*.

La modernidad también crea su manera de conocer, su gnoseología y epistemología, y en ellas igual está presente la idea del individualismo burgués. Baste recordar el *pienso luego existo* cartesiano, o el significado matemático de la unidad aritmética, el número singular, *natural*, uno, unívoco, que permitió la matematización del saber requerido por la ciencia moderna, y que con su autonomía singular, su individualidad indudable, convocaba el sentido trascendental del individualismo: Yo, el Gran Creador Moderno, que con mi esfuerzo construyo la realidad, transformando el viejo mundo, en el Nuevo, la floreciente Modernidad...

Estas tesis son históricas y aún vigentes en muchas mentes, organizaciones cogno-sensitivas de personas que probablemente podrán hasta ofenderse con los argumentos expuestos, cuestionadores de la grandiosidad del individualismo, que puede disolverse si logramos elaborar nuevos significados

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

colectivos, resaltadores de la excelcitud de la persona, y no del *individuo*, desde los cuales podrá significarse el *ser humane singular* como un mero elemento simple de una serie con una autonomía ilusoria, auto-creada por una necesidad social, y lejana de una onto-antropología realista.

SER EN LAS RELACIONES

La necesidad de validar el triunfo de una aparente victoria individual, desconoce la génesis real de la liberación de los siervos de la gleba, proceso histórico-social viable exclusivamente con el esfuerzo colectivo de la suma de siervos liberados, que al ir construyendo con su hacer común las condiciones para nuevas emancipaciones, hicieron posible los logros personales alcanzados paulatinamente, gracias a la acumulación de otros esfuerzos igualmente singulares, y el apoyo directo de la esposa e hijos, involucrados en la acumulación de los primeros capitales.

La persona es la concreción de la humanidad vigente en una época, y su manera de realización. Supone maneras singulares y específicas de ser, de ahí la marca de las huellas dactilares; las características distintivas de cada uno, determinadas por nombre, peso, talla, sexo, carácter, incluso el ADN personal y colectivo; sin embargo, más allá de estas especificaciones, expresa más la pertenencia a una familia, a un colectivo, con su asentamiento en una geografía, con su entorno particular; y la vinculación ineludible con una cultura, organizada sobre un lenguaje y una comunicación, que crea el *nosotros*, el colectivo fundante y fundamental, mucho mayor que el yo, el gran fetiche de la modernidad.

CAPÍTULO 2: FILOSOFÍA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA VIDA COTIDIANA...

La persona es lo argumentado y también la integración de las relaciones humanas en las cuales se ha criado el niño o la niña que se considere, de ahí que sea básico resaltar sus condiciones psico-neurológicas, la conformación de su experiencia, la constitución de su interioridad, su mundo sensible y simbólico (antes llamado *subjetividad*, incluso *alma, espíritu*), y su necesaria maduración, proceso de crecimiento que lo deberá llevar *del yo al nosotros*, superando su indispensable egoísmo infantil y adolescente.

DE CONSEGUIRSE LA MADURACIÓN

Podremos acceder al significado de la ética y nuestra educación se habrá completado adecuadamente, pasando del mero mundo del ser al del deber ser, integrándose en la mejor gramática.

Empero, en la vida cotidiana de inicios del Siglo XXI, el proceso de maduración referido está cada vez más inestable y las condiciones sociales vigentes, determinadas por las políticas activas en el capitalismo contemporáneo —denominadas, como sabemos, neoliberalismo—, se desplazan en sentido inverso, promoviendo una re-individualización de las personas, al establecer sistemas de trabajo productivo y laboral centrados en la competencia mercantil, reconocida por premios en dinero, en el pago directo del triunfo competitivo.

La dinámica social contemporánea concentra el esfuerzo personal en la indispensable sobrevivencia individual, y el viejo dicho de Thomas Hobbes —*el ser humano es un lobo para el ser humano*— se hace más vigente e inexorable, signando una lucha que va más allá de la antigua de clases sociales, para con-

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

vertirse en una de humanidades, según lo planteo en el libro *Lucha de humanidades...* (2011).

De regresar al recuento de algunos básicos de la vida resal-
tados previamente, recordando preguntas como *cuántos
somos, dónde vivimos, con qué nos alimentamos, cuál moral rea-
lizamos*, y le agregamos otras tesis básicas desplegadas –por
ejemplo: qué educación tenemos, cuán maduros somos–,
podremos concluir en la necesidad de la indispensable promo-
ción de unas cuantas responsabilidades olvidadas en el mundo
de inicios del Siglo XXI, como la psico-afectiva, moral, legal y
administrativa, recuperando las centrales de la vida cotidiana.

Desarrollarlas nos llevará a derroteros imposibles de cum-
plir ahora, y si las rescatamos es para señalar otra tesis de
fondo: la filosofía de la educación que debemos impulsar para
modificar la vida cotidiana a inicios del Siglo XXII, deberá
impulsar la grandiosidad de la persona promoviendo una edu-
cación que enseñe a quienes se forman –las nuevas generacio-
nes–, a asumir responsabilidades diarias en su ámbito directo
de actuación, en los aspectos elementales dichos: psico-afecti-
vos, morales, legales y administrativos, incluso en la adminis-
tración del sí, de la misma actuación personal.

De cumplirse estas metas y desafíos, paulatinamente
podremos crear un mundo mejor, el cual, más allá de la deses-
peranza e incredulidad ambientes, es viable pues de lo contra-
rio la gran opción moderna (civilización o barbarie), se resol-
verá a favor de ésta última, a pesar que las *personas de bien*,
están lejos de desear esta alternativa.

Si asumimos responsabilidades personales, lograremos
contribuir en mejorar lo existente, y en nuestra acción está
contribuir a una suma constructora de un nuevo mundo. Esta
posición será distinta a aquella que afirma “todo está mal, y no
puedo hacer nada”. “Es la sociedad la mala y qué puedo hacer

CAPÍTULO 2: FILOSOFÍA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA VIDA COTIDIANA...

para cambiarla”. E incluso: “Es el destino y así nos tocó vivir”.
O en una referencia medieval: “Es el designio divino”.

Concluamos, deseando que los trazos ofrecidos favorezcan avanzar en la arquitectura de la filosofía de la educación requerida a inicios del Siglo XXI, que incluso deba examinar la existencia de El Mal, como consideraremos en el capítulo siguiente.



CAPÍTULO 3:
EDUCAR EN LOS SENTIMIENTOS, LAS EMOCIONES Y
LAS PASIONES: AVANCES PARA UNA FILOSOFÍA
DE LA EDUCACIÓN ONTO-ANTROPOLÓGICA

Luis Eduardo Primero Rivas

PRESENTACIÓN

Este capítulo profundiza en el tema del libro especialmente en la atención de la filosofía de la educación sugerida aplicada a la educación de los sentimientos, desarrollando esta línea analítica y pragmática partiendo de una de sus referencias conceptuales: la hermenéutica analógica de la vida cotidiana. Para hacerlo se recupera a la antropología filosófica, en su especificación como formación de la persona, recordando el desagregado detallado de las proporciones que nos conforman como seres humanos, expresado en el capítulo anterior. Esta parte del libro busca difundir una filosofía para la educación de los sentimientos, las emociones y las pasiones, considerada como de extrema urgencia en el actual contexto educativo internacional.

PENSAR LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

La filosofía con la cual significamos a la educación, definamos a ésta actividad humana como lo hagamos –y este acto cognitivo es también muy importante¹–, depende de cómo

¹ He propuesto una sistematización de sus definiciones en el libro *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano*, co-edición Red Internacional de Hermenéutica Educativa – Editorial Torres Asociados, México, 2010 (ISBN 978-607-00-3105-2), capítulo tres: “Volver a definir la educación”, ps. 69-81.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

conceptuemos a la filosofía; cuáles filiaciones gnoseológicas tenemos para hacerlo (por ejemplo, si somos *idealistas*, *materialistas*, *realistas*, o lo que sea), y definitoria o prioritariamente estará condicionada por la época desde la cual pensemos o recapitemos, según argumentamos en el capítulo precedente.

La filosofía que nos anima se asume como propia de la época actual, y se auto-define como de frontera, para pensarse como realista —y particularmente asociada al nuevo realismo—,² bajo el supuesto cognitivo que la época es el mayor agente educativo, lo cual nos obliga a aprender del tiempo social donde vivimos, si creemos que la época es la fuerza educadora más grande de nuestro entorno.

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA CONSCIENCIA HISTÓRICA

Iniciamos esta exposición ofreciendo definiciones básicas, fundantes o primigenias para ofrecer argumentos afiliados a una consciencia histórica actualizada, y de ahí situada en el límite temporal más cercano al año en el cual vivimos —para afirmarlo hasta instrumentalmente—, y así definir el término de *frontera*, como el significado para precisar el saber más reconstruido: aquel surgido de pensar y ponderar los conocimientos activos en el pasado, que fueron fundamento del saber, mas se transforman en nuevos significados, al ser tamizados por el devenir histórico, que los hará mayormente aptos para interpretar y actuar sobre la realidad.

² Sobre este asunto puede tenerse en cuenta del autor argentino José Luis Jerez, su libro *Introducción al nuevo realismo*, Ed. Círculo hermenéutico, Neuquén, Argentina, 2015; de igual manera, el libro *El giro ontológico*, de análoga editorial y mismo compilador y año, que pueden obtenerse gratuitamente en <http://spine.upn.mx>

CAPÍTULO 3: EDUCAR EN LOS SENTIMIENTOS, LAS EMOCIONES Y LAS PASIONES...

Esta precisión supone que el conocimiento de frontera es una meta deseable de alcanzar, en tanto conjetura un saber del pasado, sus organizaciones cognitivas y referenciales, epistémicas y metódicas, y concreta una consciencia histórica madura, que permite ubicar a quien conoce en el tiempo presente y sus opciones.

Esta aseveración igualmente significa una exigencia cognitiva alta, o elevada, al tiempo que asume una crítica al saber reductivo o reduccionista, que termina siendo parcial y apegado a un tiempo sucedido, que lo hace conservador. Critica al saber negligente, acomodaticio, de captación cognitiva limitada, que metafóricamente puede significarse como *ciego* o *débil visualmente*, como sugiere Z. Bauman en su libro *Ceguera moral – La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*.³

LA FILOSOFÍA EDUCATIVA EN LA ACTUALIDAD

Debe considerar, en el mejor de los casos, las aseveraciones previas, tomando posición sobre ellas para, de ser el caso, promover el diálogo supuesto en la mejor epistemología contemporánea, que debe suscribir un hacer científico participativo, horizontal –o demócrata–, completo y necesariamente de frontera.

Asumiendo las exigencias dichas, es importante recuperar otro rasgo de la epistemología convocada: posee un marcado significado ético, en cuanto toma partido a favor del ser humane, su bienestar, crecimiento y seguridad; y desde ahí pondera el saber en consideración, para calificarlo en los extremos de la bondad o la maldad, pasando por los puntos intermedios de las diversas bondades y maldades, pues al

³ Paidós, 2015.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

realizarse una valoración analógica, se ha de asumir una necesaria proporcionalidad.

LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA DE LA VIDA COTIDIANA

Es el nombre asumido para identificar la propuesta filosófica que anima estos argumentos, la que nos lleva a la ponderación proporcional mencionada, considerando que el ser humano es onto-antropológicamente hermenéutico,⁴ un ser que es en y por la interpretación que hace de la realidad vivida, y que en su dar significado irremisiblemente debe valorar, pues ello es indispensable en el vivir, en tanto el sentido es imprescindible en la dirección que le damos a nuestro hacer. El *sentido de la vida*, es un tema relevante reflexionado por diversos autores, y sin duda se asocia al *arte de vivir*, igual convocado por pensadores relevantes.

ENTRE EL BIEN Y EL MAL

Los polos de la orientación vital, asunto selecto y primigenio de la ética, se sitúan según diversas proporciones, asociadas al ser del ser humano, y al poder creador de la educación, actividad humana que en sí es una ontología,⁵ en tanto por ella se

⁴ Consúltense sobre esta tesis, y citando otra publicación reciente, el capítulo “La filosofía de la educación desde una hermenéutica analógico-icónica”, en *Voces de la filosofía de la educación*, Irasema Ramírez Hernández (2015), co-edición CLACSO-BENV-ENSV y Ediciones del Lirio, México, ps. 21-36. Asimismo, Mauricio Beuchot acaba de publicar el libro *La hermenéutica y el ser humano* (Editorial Paidós, México, agosto del 2015), donde desarrolla esta tesis a fondo.

⁵ Puede consultarse una referencia más detallada de esta tesis en mi publicación “Ontología, integración del ser y movimientos de la realidad”, Revista *Estudios Filosóficos*, LVIII (2009), Instituto Superior de Filosofía / Editorial San Esteban, Valladolid / Salamanca, España, ps. 539-551.

CAPÍTULO 3: EDUCAR EN LOS SENTIMIENTOS, LAS EMOCIONES Y LAS PASIONES...

construye la realidad, y desde ésta actuamos, si poseemos los mínimos de salud mental y antropológica, para proceder realísticamente, conforme a ella.

Esta nueva aseveración nos conduce a destacar a la antropología filosófica como otro elemento central, básico o primigenio de la reflexión, asociado a la filosofía de la educación.

La filosofía educativa es la manera con la cual entendemos, orientamos y conformamos la práctica educativa, y como educar –en un sentido amplio e integrador– es formar al ser humano para vivir en su circunstancia e historia, su sustancia la asocia irrecusablemente a la antropología filosófica, de ahí que debamos volver a considerarla:

LA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA

En los significados usuales de esta realidad, sistematizados en sus vinculaciones intelectuales, existen dos grandes tendencias reflexivas: aquella que prefiere describir lo que somos, antes de proponer lo que debemos ser; y la que elige sugerir una manera ideal de ser, configurando un modelo por armar o construir.

La opción que sigo creyendo como más adecuada es la descriptiva en razón que lo ideal solo podrá ser alcanzado desde lo real, y suponiendo que primero debemos de *dar con la realidad*,⁶ antes de avanzar a modelarla. Esta aseveración conduce a preguntarnos qué somos, de qué manera estamos integrados, y para responder estas interrogaciones, recurro de nuevo al bosquejo del ser humano que utilizo reiteradamente, por creerlo importante, y sabiendo que la repetición es un buen

⁶ Esta expresión corresponde al título del libro homónimo de Mauricio Beuchot y José Luis Jerez, publicado por la Editorial Círculo Hermenéutico, Neuquén, Argentina, 2014,

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

recurso educativo, diagrama reproducido en el capítulo antecedente, y del cual tomaré algunas de sus partes.

En esta ocasión, y conforme al título de esta parte del libro he de concentrarme en reflexionar acerca de la educación de los sentimientos, las emociones y las pasiones, buscando los avances para una filosofía de la educación onto-antropológica, y situada en la mejor frontera de nuestro tiempo: el límite de la postcolonialidad.

EDUCAR EN EL NIVEL SENSIBLE DEL SER HUMANO

Nosotros actuamos íntegra y completamente ejerciendo el conjunto de nuestro ser en cualquier actividad, aun cuando modulemos la acción de acuerdo a las circunstancias y tiempos. Esta es la norma de nuestra realidad diaria y para buscar entendernos, la antropología filosófica como disciplina nos analiza, distinguiéndonos en nuestras partes constituyentes.

Siguiendo el diagrama referido –situado en la página 62 de este volumen–, el nivel sensible está conformado por la experiencia –esto es: el registro senso-simbólico de la acción–, y la sensibilidad en cuanto tal, basada en la fisiología del sistema nervioso central, y puede ser representado así:

Sensibilidad	4	Instinto de crueldad y propulsión al mal
	3	Afectividad
	2	Percepción
	1	Sensoriedad
	0	Sistema nervioso central
Experiencia (entendida como el <i>registro</i> que la <i>interioridad humana</i> hace de la práctica, como acción y relación)		

CAPÍTULO 3: EDUCAR EN LOS SENTIMIENTOS, LAS EMOCIONES Y LAS PASIONES...

DESAGREGAR PROPORCIONES SENSIBLES

Supone una actividad genésica –de su etiología o génesis– y una analítica –de distinguir sus componentes– y una buena exposición debería al menos bosquejar una y otra. Busquemos hacerlo.

La experiencia surge de la práctica, y en consecuencia de aquello que hemos realizado en las actividades del nivel referencial del ser humano, integrado por cuatro grandes factores: la economía, la moral, la educación y el descanso junto a la diversión. Dicho coloquialmente: nuestra experiencia surge de cómo *nos fue en la feria*, pues irremisiblemente cada quien narra su propia vida. Y la vida singular está conformada según la dinámica social e histórica que nos tocó en suerte, y esta circunstancia nos puede conducir a reflexionar cómo se ha integrado nuestra experiencia, y una de las vías posibles, puede estar en el estudio de los niveles en los cuales hemos actuado, y que reunidos en una concepción de la formación de la personalidad, podrían ofrecer una teoría de la personalidad.

RECORDAR LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD

Afortunadamente se puede encontrar un vasto material documental sobre este asunto,⁷ y en particular debo retomar los aportes que he difundido ubicados bajo el nombre de *psicoanálisis histórico*,⁸ para recordar que es demostrable recuperar

⁷ Una breve síntesis puede llevarnos a estos títulos significantes de dos líneas reflexivas importantes: Lucien Sève ([1969] 1973), *Marxismo y teoría de la personalidad*, Amorrortu Editores (Biblioteca de filosofía, antropología y religión), Buenos Aires; y Barbara Engles (1996), *Introducción a las teorías de la personalidad*, McGraw-Hill, México.

⁸ Consúltase al respecto estas referencias: *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano*, ed. cit., ps. 33-34, que remite a otros lugares de la bibliografía sobre el tema; e igual refiero

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

nueve factores de integración de la personalidad, en una serie que va desde la estructura u organización de la personalidad singular, hasta las circunstancias de su época, pasando por otras siete proporciones presentadas en nota de pie de página, para agilizar esta lectura.⁹

Nuestra personalidad se integra desde la práctica realizada, y según sabemos, la primera infancia es central en nuestro *destino*, de ahí que sea tan importante considerarla en las diversas maneras en que lo podemos hacer.

LA GÉNESIS DE NUESTRA EXPERIENCIA

Que conforma la sustancia de nuestra psicología, condiciona significativamente la constitución de nuestro nivel sensible y el manejo que podamos hacer de nuestras sensaciones (las impresiones surgidas de nuestro contacto inmediato con la realidad, relacionadas simultáneamente con la fisiología de nuestro sistema nervioso central, y sus emociones), nuestra percepción (el significado y orden de las sensaciones, base de la gramática a conformar), nuestros afectos (la sustanciación de las percepciones como gustos, inquietudes, e incluso pasiones).

que he realizado una aplicación de esta tesis en la formación de Karl Marx. Cfr. *El pensamiento ético en el joven Marx* (2002), Primero Editores (Col. *Construcción Filosófica*), México, ps. 27 y ss.

⁹ En la misma tónica, facilitar la lectura, las reproduzco completas:

1. La estructura de personalidad del individuo considerado.
2. El núcleo familiar de la socialización primaria del infante.
3. La condición de la clase hegemónica en el barrio, el asentamiento humano donde se realiza esta socialización.
4. El momento de desarrollo de la clase social en la que se inserta.
5. El estado de las relaciones de producción en la región donde se realizan los anteriores procesos.
6. La situación histórica de la formación social que políticamente organiza los procesos convocados.
7. El momento histórico de la correlación de las fuerzas vigentes en la realidad considerada.

LUGAR APARTE

Requiere la proporción señalada en el diagrama con el número 4: el *instinto de crueldad y la propulsión al mal*; pues está vinculada a los sentimientos negativos e incluso malignos que nos rondan: egoísmos, envidias, inseguridades, dolores sin procesar y el largo *etcétera* contenido en lo que autores destacados como C. G. Jung, han situado en lo que denominan *la Sombra*;¹⁰ y en lo que desde otras referencias psicológicas Philip Zimbardo ha presentado con el título de *El efecto Lucifer - El porqué de la maldad*.¹¹

Lugar aparte merece la educación de estos sentimientos, en tanto educar en el bien, el cariño, el aprecio, el respeto al otro, el amor, la solidaridad, el ejercicio de las virtudes, es más usual de encontrar sin mayores disturbios; en cambio, educar en los sentimientos negativos es poco usual de ser considerado, en razón que, por lo común, tendemos a eludir el mal, el dolor, la frustración, la rabia, y en general, los sentimientos que podemos llamar *negativos*, en cuanto tienden a quitarnos antes que a darnos.

No obstante, es importante:

ASUMIR EL MANEJO DE LOS SENTIMIENTOS NEGATIVOS

Los sentimientos son la capacidad de los seres vivos, especial-

8. La praxis del modo de producción, la dinámica cotidiana que efectivamente realiza la persona analizada.

9. El modo de producción y apropiación en cuanto tal, y su concreción histórica en el desarrollo de su dinámica.

10 Cfr. Jung C. G. y Campbell J. (1993) *Encuentro con la sombra: el poder del lado oculto de la naturaleza humana*, edición al cuidado de Connie Zweig y Jeremiah Abrams (Editorial Kairós, Barcelona, 1993). Título original: *Meeting the shadow* (1991).

11 Paidós (Contextos), 1ª edición 2008, Barcelona. ISBN: 978-84-493-0663-1.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

mente les humanas, para significar la información llegada del exterior, identificándola, y de ahí nombrándola. Un sentimiento expresa la alegría, su antónimo: la tristeza; otro la tranquilidad, y su contrario: la zozobra, y el que consideremos realiza la actividad cognitiva dicha, que es útil para orientar la acción que emprendamos.

Los sentimientos se integran por medio de la energía sensible; al contrario que los pensamientos, o razones –conformadas por la energía icónica. La forma más elemental de ordenación de los sentimientos inicia con la sensación –el registro directo de lo externo, efectuado gracias al buen estado de nuestra capacidad sensoria–, y ésta nos informa del cambio de lo más elemental que nos llega: el calor, el frío, el bienestar, la *mala vibra*. La sensación nos brinda la información básica para situarnos en lo inmediato, en tanto nos da ubicación en el entorno y en el espacio físico. La sensación igual nos dice: alto, bajo, cercano, lejano...

Las sensaciones nos aportan la materia prima del saber, y como los psicólogos expertos en la cognición nos han dicho, han de convertirse en percepciones, para comenzar a adquirir sentido. La percepción es la primera forma del aprecio, del identificar *qué es*, y en consecuencia base significativa del sentido. La percepción en una manera primigenia del discernimiento, y facilita el uso de la semántica: del nombrar las sensaciones. Evidentemente se asocia al buen funcionamiento del sistema nervioso central, y su indispensable fisiología, y lo requiere, para poder percibir lo externo; pues puede darse el caso que, algún disturbio fisiológico, nos impida sentir el dolor, y de ahí surja una falla en su percepción, que incluso puede ser grave en la vida cotidiana.

“Siento frío”, “está muy alto”, es “bellísima”, son frases expresivas de percepciones, y pueden conducir a sentimien-

CAPÍTULO 3: EDUCAR EN LOS SENTIMIENTOS, LAS EMOCIONES Y LAS PASIONES...

tos, que quizá se conviertan en afectos. “Me gusta el frío”. “Mejor me quito”, “Es tan bella que siento me estoy enamorando”.

LA GÉNESIS Y OPERACIÓN HABITUAL DE LOS SENTIMIENTOS

En los párrafos precedentes convoqué el surgimiento habitual de las sensaciones, percepciones y afectos; y de esta *normalidad* puede derivarse fácilmente que la educación de *los sentimientos comunes* —propios de la vida cotidiana usual—, surge de la misma vida diaria, y sus procesos educativos. Profundizar en esto puede ser un buen tema de reflexión, mas es quizá mejor rondar otro camino, el señalado: *asumir el manejo de los sentimientos negativos*.

De inicio es importante identificarlos, señalando que son especialmente *los que nos quitan*, esto es, nos restan socialidad, ejercicio de la humanidad, de la vinculación interpersonal, y de suyo, nos evitan el crecimiento.

REGRESAR AL MAL

El tema acabado de convocar ha sido considerado por autores relevantes, y entre ellos también es importante mencionar a Paul Ricœur,¹² y sintetizando estas referencias, podemos recordar que es viable sustanciarlo nombrándolo como *El Mal*: una entidad que nos habita haciéndonos susceptibles a su acción, a través de cuatro vías: la falta de madurez; el ejercicio del interés particular, la actividad de la tercera pulsión y el

¹² Véase *El mal. Un desafío a la filosofía y la teología*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2007.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

influjo de la manifestación de nuestra propulsión a la crueldad y la destrucción.¹³

Sí aún estamos atrapados en alguno de estos senderos, o más grave, en una conjunción de varios, estaremos más dirigidos a dejarnos llevar por la rabia incontrolada, la envidia, la competencia destructiva, la voracidad, la avidez, los celos, la inseguridad psicoafectiva íntima (o personal), la comodidad instrumental y moral; la desidia; la irresponsabilidad; y el gusto por el sufrimiento ajeno, o quizá peor, la auto-flagelación.

La educación, esto es, la formación para vivir bien la vida, irremisiblemente conlleva la limitación, o el establecimiento de límites, en tanto somos sociales, y al vivir en comunidad hemos de actuar con otros y, en el mejor de los casos, según el interés común. Esta circunstancia onto-antropológica –somos en comunidad, en colectividad, en las relaciones–, nos conduce a saber conducirnos en sociedad, y este conocimiento nos traslada a la limitación dicha; en tanto es imprescindible para el hacer colectivo –o al menos su buena marcha–, y en cuanto corresponde, incluso, al interés singular, de la persona particular.

En este sentido, es responsabilidad del colectivo donde nos formamos el educar en los sentimientos, y particularmente en los negativos, tanto para facilitar la vida común, como para favorecer el interés de quienes se forman para la vida adulta y madura, pues una niñez inmadura tendrá la vida más difícil; y quien avanza en la edad sin saber modular su interés singular, compartiendo y beneficiándose con los otros, le será muy arduo crecer disfrutando del bienestar común.

¹³ He tratado más a fondo este asunto en el capítulo “Epistemología y metodología de la investigación científica actual: para una filosofía social en clave poscolonial”, publicado en el libro *La filosofía social desde la hermenéutica analógica* (Círculo Hermenéutico, Buenos Aires, 2015) especialmente en el apartado “Aprender de El Mal”, ps. 114 y ss.

CAPÍTULO 3: EDUCAR EN LOS SENTIMIENTOS, LAS EMOCIONES Y LAS PASIONES...

Quien va por la vida ejerciendo su tercera pulsión,¹⁴ atropellando a los otros, diciendo *esto es mío y quítense que ahí voy*, seguramente conseguirá sus logros, pero situándose en la precariedad del triunfo mal habido, en la debilidad de los *pies de barro*, y consecuentemente en la inseguridad personal y colectiva.

Y quien le da rienda suelta su instinto de crueldad y destrucción, seguramente disfrutará su sadismo latente –o activo–, pero ciertamente un cruel de mayor perfidia le cobrará su gozo, con un mayor sufrimiento.

SOCIEDAD Y PERSONA EN LA DINÁMICA HISTÓRICA

Este apartado especifica la tesis de fondo contenida en las partes previas: la educación de los sentimientos negativos ha de ser irremisiblemente social o colectiva, en tanto *el pez grande se come al chico* –o dicho con respetables términos categoriales: la producción mayor determina y condiciona a las menores–, y es la anatomía del ser humano que da la clave para entender la anatomía de los antropoides superiores, y no al revés.

No obstante, los peces chicos existen y sin ellos los grandes perderían su *cadena trófica*, lo cual significa que hay que tomarlos en cuenta, pues se pueden volver contra el grande y destruirlo. Lo conveniente debe ser el equilibrio ecológico, y para el caso de este contexto, la armonía de la relación persona-sociedad, o sociedad-persona, los extremos de nuestra conformación onto-antropológica, vínculo mediado por diversas proporciones, nombradas como “instituciones”.

¹⁴ Sobre este concepto el capítulo reciente citado en el libro *La filosofía social desde la hermenéutica analógica*, p. 64, nota 10, que remite al contenido de este significado en Kant.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

Seguir el camino que acabamos de convocar, nos llevaría por una periferia extensa conductora de otras geografías que ahora debemos dejar de recorrer, mapas que en este momento debemos excluir, para concentrarnos en unas conclusiones operativas que sí pueden ser viables de transitar:

SI LA SOCIEDAD ES INCAPAZ

De educar en una buena educación de los sentimientos, como se puede percibir sin dudas al considerar la que nos rodea, entonces la opción ha de ser la personal, o la restringida a los *hábitats pequeños de auto-protección* como he sostenido en otras ocasiones,¹⁵ para buscar superar las inmadureces que nos aquejan; la primacía del interés particular; el impulso de la tercera pulsión y el ejercicio del instinto de crueldad y destrucción, que predomina en el entorno contaminado de la sociedad actual, sin duda decadente, como puede documentarse extensamente.¹⁶

Esta opción expresa una utopía, mas ésta puede ser significada como fuerza icónica de impulso para buscar una vida mejor, en tanto como intuimos *otro mundo es posible*, y la esperanza es lo último perdido cuando la derrota es irremisible. Sin embargo, todavía hay luz en medio de las tinieblas, y los peces chicos pueden invertir la situación, si la re-educación (y una buena psico-terapia) avanza, no obstante, las dificultades.

¹⁵ Consulte mi libro *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano*, ed. cit., ps. 164-168.

¹⁶ Sobre esto, puede consultarse el capítulo dos, "La epistemología postcolonial, el policulturalismo y las tareas de la filosofía política postcolonial", en el libro *La filosofía social desde la hermenéutica analógica*, ed. cit., ps. 55 y ss.

CAPÍTULO 3: EDUCAR EN LOS SENTIMIENTOS, LAS EMOCIONES Y LAS PASIONES...

Esto es: es viable impulsar la buena educación, y particular la de los sentimientos, más específicamente la de los negativos, si queremos aportar con alternativas viables, al creciente predominio de El Mal, optando por la búsqueda constructiva de una sociedad mejor, que, no obstante tanta perfidia, es posible.



Capítulo 4:
LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN LA EDUCACIÓN
PARA LA ÉTICA

Mauricio Beuchot

INTRODUCCIÓN

La educación es algo muy importante, demasiado como para dejarla exclusivamente en manos de los pedagogos y/o educadores. Para conseguir una buena educación tiene que intervenir el filósofo. Él es el que puede aclararle a aquél qué tipo de modelo de ser humano se está promoviendo. Cuál es el paradigma de ser humano que se está implantando. Porque tiene que saberlo, so pena de reproducir inconscientemente el esquema que le imponen los poderosos de la sociedad. Al hacerlo sin darse cuenta no es del todo inocente, ya que tiene la obligación de enterarse de qué es lo que se quiere hacer con la educación, cuál es el fin que se propone con ella.

En esto debemos ser eminentemente realistas. Pero el realismo no es sólo *hechos*, algo dado, sino que también se está realizando, es algo que está en ciernes y en proceso. También es interpretación. Ello nos mueve a poner cuidado con lo que estamos haciendo. Porque hay una grave responsabilidad en ello. Es, pues, el filósofo el que tiene que acudir en ayuda del pedagogo, del educador. Por eso se da lugar a una disciplina que es la filosofía de la educación, rama de la filosofía, que tiene que reflexionar sobre los fines de la educación misma.

MAURICIO BEUCHOT

Además, algo muy importante en la educación, concretamente en la filosófica, es la que atañe a la ética. Podrá no educarse muy bien en metafísica o epistemología, pero en ética es indispensable, y más como se aprecia en el desarrollo de este libro. Por eso hemos de distinguir sus características, y las demandas que nos hace para ser llevada a cabo convenientemente. Es algo en lo que filosofía y educación no sólo se cruzan, sino que colaboran o, por lo menos, deberían hacerlo.

ANÁLISIS CONCEPTUALES

Se han hecho trabajos muy apreciables en la descripción analítica, cuantitativa y cualitativa, de la producción sobre la filosofía y el campo de la educación; nos dan a conocer lo que se ha hecho en la filosofía de la educación, tema muy necesario y que nos interesa mucho aquí. En esto sobresalen Bertha Orozco y Claudia Pontón, esta última con su utilización de la hermenéutica para elaborar una filosofía de la educación.¹ Y es que todos esos estudios llevan a la interpretación, tenemos que elevar a la comprensión sus resultados.

Esto ha solido hacerse en una perspectiva genealógica, es decir, toma en cuenta no sólo el polo sincrónico, sino también el diacrónico, que es el de la historia, pues ésta aclara mucho lo que ha significado el objeto en sus cambios y desarrollo. Por eso se atiende a Michel Foucault, con su comprensión de la genealogía, la cual recoge él de Nietzsche, en su arqueología del saber.

¹ B. Orozco Fuentes – C. B. Pontón Ramos, “Descripción analítica cuantitativa y cualitativa de la producción sobre filosofía y campo de la educación, 2002-2011”, en Bertha Orozco Fuentes y Claudia Beatriz Pontón Ramos (coordinación general), *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*, México: ANUIES – COMIE, 2013, ps. 33 ss.

CAPÍTULO 4: LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN LA EDUCACIÓN PARA LA ÉTICA

Quizá sería aquí donde yo haría una crítica a este tipo de estudios. Hay que usar más bien la época tardía de Foucault, esto es, su última etapa, la de la *hermenéutica del sujeto*. Por eso encuentro que ese trabajo tiene que ser muy hermenéutico, pues no basta con acumular datos, sino que hay que interpretarlos.

Es preciso aclarar y establecer las configuraciones teóricas y conceptuales, señalando problemas y desafíos, así como necesidades y deseos. Y es que es válido apuntar no sólo las necesidades de los alumnos, sino también sus legítimos deseos, según los cuales hemos de proporcionarles caminos para que vayan más allá de lo que se les enseña y amplíen sus conocimientos. El análisis de estos conceptos teóricos será muy esclarecedor para las aplicaciones prácticas en el aula y en la formación fuera de ella.

Hablando de estos análisis conceptuales, cabe señalar que recientemente sobresalen los debates sobre la noción de sujeto, muy en la línea de la posmodernidad. Se busca, sobre todo, el tener *sujetos educativos*. Pero también se han explorado los conceptos de *identidad* y *ciudadanía*, que están conectados con el de subjetivación. Se aprecia que en pedagogía está muy presente el tema de la subjetividad. Y se ve muy clara la presencia de Michel Foucault en este tipo de estudios.

Con todo, aquí es donde se justifica la crítica que hice de no depender tanto de la época de Foucault en la que criticaba demasiado al sujeto. Al final de su trayectoria decía que a él, más que derrumbar el sujeto, le interesaban las formas de subjetivación, es decir, los modos en que devenimos sujetos. Él mismo volvió a levantar la idea de sujeto, y la del hombre, que parecía derruida ya, y la reconstruyó, dentro de eso que él llamó la *ontología de la actualidad*, es decir, una ontología no fuerte y prepotente, sino débil, pero sufi-

MAURICIO BEUCHOT

ciente para poder darnos conocimiento del ser humano de hoy, y con lo que se pudieran fundamentar los derechos humanos, sobre todo los de los migrantes, a los que él se había dedicado a defender.²

Por lo tanto, conviene superar esa etapa de la posmodernidad en la que se clamaba en contra del sujeto, para pasar a la etapa de su reconstrucción. Es decir, se trata de reflexionar cómo podemos recuperar la noción de sujeto en los estudios sobre la pedagogía, pues nos resulta necesaria para sostener una educación que conduzca a algún lado. Y precisamente ella presupone una noción de ser humano, es decir, una antropología filosófica o filosofía del hombre.³ Sin embargo, esta noción de sujeto ha pasado por la saludable crítica de los pensadores posmodernos, que criticaban al sujeto unívoco de la modernidad, pero a veces se iban demasiado hacia un sujeto equívoco; por eso creo que hace falta la idea de un sujeto analógico (que no tenga la prepotencia del unívoco, pero tampoco la caída disolvente del equívoco); que en todo caso, sea una *persona*, como se significa en el desarrollo de este libro.

Así, aparece un rubro importante para la consideración filosófica de la pedagogía. Es el de la epistemología de la educación. Fue un tema célebre en la modernidad, sobre todo en la filosofía analítica (que la prefería como filosofía de la ciencia), y la estructuralista. Pero sigue en pie en la posmodernidad y tenemos que asumirla, y más si buscamos pensar en clave postcolonial.

2 M. Foucault, "Coraje y verdad", en T. Abraham, *El último Foucault*, Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 2003, ps. 327 ss.

3 M. Beuchot, "Hacia un sujeto analógico", en R. Briseño Figueras - J. Álvarez Cienfuegos (coords.), *Racionalidad y subjetividad. Los rostros de la modernidad*, Morelia, Mich.: UMSNH, 2010, ps. 69 ss.

Más importante aún es el tema de la relación *filosofía y educación*, que nunca está de más revisar. Tal parece que es algo que se está proponiendo continuamente. Por ejemplo, siempre quedan muy pendientes la ética y la axiología o teoría de los valores en su relación con la educación. Sucede como en el caso de la antropología filosófica: así como siempre subyace una idea de hombre según la cual se educa, así también siempre suponemos una moral y una tabla de valores que enseñamos en nuestra práctica docente y educativa, y más vale que la hagamos explícita y cobremos conciencia de ella. Y esto se busca tanto en autores clásicos como contemporáneos.

Pero hay estudios que nos advierten de que la filosofía de la educación, e incluso el uso de la filosofía para pensar la labor educativa, ha encontrado resistencias y se ha visto muy marginada. Las motivaciones de esto son múltiples, inclusive ideológicas. Depende mucho de la ideología de las instituciones que ofrecen esa enseñanza, su orientación de la docencia y la investigación. Así se ha visto que, tras la exclusión de la filosofía, se ha pasado a su desplazamiento. En efecto, se ha dado un proceso desde la formación humanística hasta la formación empresarial, que es la que se agazapa en la famosa enseñanza por *competencias*, las cuales están dadas y estructuradas en función de los requerimientos de las empresas, pues esto es lo inspirado por el modelo social del neoliberalismo, como apreciamos en la *Introducción* a este libro.

Y es que, después de los análisis pertinentes, hay que revisar los andamiajes teóricos, que dan la conceptualización del trabajo que se tiene que realizar. Específicamente, los contextos genealógicos y las categorías del análisis.⁴ Es lo que

⁴ B. Orozco Fuentes y C. Pontón Ramos, "Balance y valoración sobre la consolidación del área filosofía, teoría y campo de la educación, 2002-2011: líneas de discusión y perspectivas de investigación", ps. 285-312.

MAURICIO BEUCHOT

más nos interesa. El significado genealógico corresponde, como hemos visto, a Foucault, y algunas categorías, como la del *no lugar*; pero otras están tomadas principalmente de Hugo Zemelman, como la de *lo genérico*. También se usa mucho la categoría específica de la articulación filosofía-teoría-educación: *dispositivo de observación*.⁵ Igualmente, la categoría de *espacio simbólico*, de Marcela Gómez Sollano.⁶ Asimismo, la categoría de *subordinado*. Otra categoría es la de *sociedad de conocimiento*.⁷ Otras más han sido las de *marginación*, *exclusión* y *desplazamiento*, que se utilizan para señalar el estado lamentable de los estudios sobre filosofía de la educación.

Esta vez mi crítica se dirige al concepto de *lo genérico*, de Zemelman, tan utilizado en esta literatura reciente. Yo traté bastante a Hugo, y creo que estará de acuerdo conmigo en esto. Más que una categoría es un modo de atribución o predicación lógica, es un tipo de universal que está por encima de las categorías. Habría que partir de él como meta-categoría y después ir especificando o particularizando las demás categorías que se utilizan. Es un prurito de teoría lógica.

Todos estos análisis son necesarios para ver con mayor claridad la relación que se establece usualmente entre la filosofía y la pedagogía. Pero tenemos que ir un poco más allá. Tratar de plantear lo que debe ser esa relación, cómo debe orientarse, para que redunde en beneficio de los dos correlatos. Es lo que trataré de hacer a continuación.

5 *Ibid.*, p. 298.

6 *Ibid.*, p. 299.

7 *Ibid.*, p. 301.

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: SÍNTESIS DE AMBOS CONCEPTOS

Al realizar nuestras reflexiones filosóficas sobre la educación, tenemos que buscar la manera de llegar a lo más hondo del ser humano, establecer una antropología filosófica. Para ello hay que profundizar cada vez más en el misterio del ser y de la nada. Pero hay que hacerlo no sólo con la razón, sino también con la emoción. Es lo que los griegos llamaban la *pasión*. Y era como un *dáimon* que brindaba el entusiasmo para hacerlo bien. Esto lo sabía bien Sócrates, quien decía tener su propio demonio.

Los griegos se especializaron en la *pasión*, tanto los filósofos como los poetas. La tragedia servía para su educación. Pero recordemos que recientemente hubo una notable meditación sobre la *pasión*, la realizada por mi amigo Eugenio Trías, muerto recientemente.⁸ Él nos instaba a evitar la muerte de la pasión. Incluso planteaba una educación centrada en la pasión. Lo cual suena a la educación de las pasiones que quería el mundo clásico; porque tiene mucho que ver con la formación de la propia subjetividad, de la persona. Solemos atender a su parte intelectual, pero no a su lado emocional, que es tan importante como el otro. Recuerdo que, para Trías, evitar la muerte de la pasión es lograr que la muerte nos halle apasionados. Tanta importancia le concedió.

Con ello se vincula el tema de la libertad, que claramente va de la mano de Sartre. Está relacionado con la angustia de elegir, cosa que el autor francés tomó de Kierkegaard, como lo ha dicho él mismo y como se sabe que fue hecho entre los existencialistas.⁹

8 E. Trías, *Tratado de la pasión* (edición actualizada), Barcelona: Random House Mondadori, 2006, p. 23.

9 J. P. Sartre, "El universal singular", en Sartre, Heidegger, Jaspers y otros, *Kierkegaard vivo*, Madrid: Alianza, 1970 (2a. ed.), ps. 17 ss.

MAURICIO BEUCHOT

En esa línea existencialista nos salen al paso Jaspers y Marcel. Ambos hablaron de la libertad, pero también de la esperanza, aunque cada uno de modo distinto. El primero, así como se refirió a una fe filosófica, su noción de esperanza se hunde en una religiosidad muy amplia, incluso vaga y difusa. En cambio, la esperanza de Marcel es cristiana, en una religiosidad muy clara. Con su idea del *homo viator*, tenía un carácter de itinerante, muy bello.¹⁰

El tema de la libertad nos lleva al de la *diferencia*, tanto entendida como *diversidad* cuanto como *diferir*. Así se unen los sentidos que le daban a ese término Merleau-Ponty y Derrida. Por eso este último la ponía como *diferancia*. Ambos pensadores fueron fenomenólogos y desde esa perspectiva abordaron el arte, que es donde más se vive la libertad y la diferencia.¹¹

Por eso se nos aparece de nuevo Sartre, pues él transitó de la filosofía a la literatura y a la inversa. Se movía con mucha libertad y soltura entre uno y otro polo. Quizá la literatura fue la que le dio más proyección, y también por ello se ubica bien en el fenómeno artístico. Algo que se percibe en la literatura sartreana es la soledad, el vacío, la náusea. En definitiva, la nada. En muchas de sus obras la plasma convincentemente.

Propia de los existencialistas y también de Trías fue la noción de tragedia. Igualmente lo fue la noción de *límite*. En efecto, Trías se distinguió por su filosofía del límite, pero sabemos que, de modo parecido, György Lukács usó la noción de límite para el arte.¹²

10 G. Marcel, *Homo viator. Prolégomènes à une métaphysique de l'espérance*, Paris: Aubier, 1963, p. 20.

11 M. Ferraris, *Introducción a Derrida*, Buenos Aires: Amorrortu, 2006, ps. 103 ss.

12 H. Arvon, *Georg Lukács*, Barcelona: Fontanella, 1968, ps. 39-40 y 53-54.

CAPÍTULO 4: LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN LA EDUCACIÓN PARA LA ÉTICA

Esto nos conduce a la semiótica, pero señalando un vacío signico. Es la *estructura ausente*,¹³ en la que desembocó el estructuralismo, como lo dice Umberto Eco. Esta corriente hacía depender demasiado la semiótica de la cultura, no dejaba nada para la naturaleza, para el signo natural. Por eso se encerraron en la inmanencia de los signos. El entrecruce de la natura y la cultura se da en la interioridad humana, en su subjetividad.

Y es que el único punto de partida que tenemos, desde Descartes y Kant, es nuestra propia conciencia. Ella nos conduce al lenguaje, en el cual se expresa. Por ahí viene el vínculo con la indagación. Ésta es, sobre todo, búsqueda del otro. Pero no sólo de la intencionalidad cognoscitiva, sino también de la volitiva.

Todo eso se requiere para revitalizar la educación. Y no me parece que el camino sea la formación de *competencias*, sino en virtudes. Se ha hablado mucho de las *competencias*, a favor y en contra. Pero donde se manifiestan más endebles es en relación con la formación del investigador. Son tantas y tan completas las que éste necesita, que cuesta trabajo aceptar que las universidades forman bien a los investigadores. Éstos tienen que poner mucho de autoformación y disciplina para llegar a ser lo que desean. Por eso requieren de las virtudes intelectuales, tan antiguas.

EDUCACIÓN E ICONICIDAD

Aplicando esto a la relación entre filosofía y educación, vemos que se necesitan teorías para humanizar la pedagogía. Una

13 U. Eco, *La struttura assente, La ricerca semiotica e il metodo strutturale*, Milano: Bompiani, 2004, ps. 379-380.

MAURICIO BEUCHOT

que recientemente me ha interesado es la de la iconicidad del maestro, es decir, el profesor como modelo de los alumnos. Se ha visto que quien enseña gana más siendo consciente de que debe fungir como modelo o ícono de los alumnos que con todo lo que les informa y acumula. Es la idea de la relación humana entre maestro y alumno, como entre modelo y modelado.

El maestro, entonces, es un ícono o modelo para los alumnos. Alessandro Ferrara ha investigado en esta línea, sobre todo con su libro *La fuerza del ejemplo*.¹⁴ Exploraciones del paradigma del juicio. Allí explicita el que el profesor es un ejemplo para los alumnos. Así, con su ejemplaridad, hace surgir en ellos el juicio o los juicios conducentes al saber y al actuar. Porque el ejemplo conlleva un juicio, como dice el subtítulo de ese libro.

De hecho, educar es formar el juicio, tanto el teórico como el práctico, con las virtudes de la ciencia y la prudencia. Estamos en una epistemología de virtudes. Por eso Ferrara habla del paradigma del juicio. *Paradigma* es una palabra que, en filosofía, destacó Wittgenstein. Viene a ser un modelo, sigue siendo un ícono. Con el paradigma aprendemos a clasificar las cosas, y buscamos que mantengan, con respecto a él, *parecidos de familia*. En el caso de la ciencia, avanzamos por *paradigmas*, es decir, seguimos el ejemplo de algún investigador. Es el papel del profesor. Sólo que Wittgenstein decía que un paradigma únicamente se puede *mostrar*, no se puede *decir*.¹⁵

14 A. Ferrara, *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*, Barcelona: Gedisa, 2008, ps. 69 ss.

15 L. Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, I, § 50 ss., Barcelona: Crítica, 1988, ps. 71 ss.

CAPÍTULO 4: LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN LA EDUCACIÓN PARA LA ÉTICA

Y es que Wittgenstein sostenía que lo importante para el hombre no se puede *decir*, sólo *mostrar*. Pero aquí se trata de acercar el *mostrar* y el *decir*, de modo que muchas cosas de la filosofía, que sólo se podrían *mostrar*, se puedan *decir*; claro que de modo indirecto, con circunloquios, como es la metáfora y la parábola, es decir, con símbolos. Aquí es donde encontramos el carácter analógico del ícono. El ícono se sigue, en cuanto *paradigma*, por semejanza, por analogía. Son los *parecidos de familia* de los que hablaba ese filósofo austríaco-inglés.

En efecto, en su *Tractatus logico philosophicus*,¹⁶ Wittgenstein ya distinguía el *decir* del *mostrar*. Lo que se puede decir es la ciencia, pero lo más importante para el ser humano sólo se puede mostrar: la ética, la estética y la mística. Sin embargo, los místicos usaron la analogía, la iconicidad, para decir de alguna manera lo que sólo se podría mostrar. Esto es, la analogía ha servido para ir más allá. Por eso aquí deberíamos hablar de un *Tractatus analogico-philosophicus*, aunque he preferido llamarlo *Tractatus hermeneutico-analogicus*.¹⁷ En todo caso, utiliza un nuevo modelo de interpretación, es decir, un nuevo paradigma, siempre un ícono.

Al decir este filósofo austríaco-inglés que la ética sólo se puede mostrar, no decir, ciertamente estaba exagerando; pero señalaba una parte de la verdad: para enseñar la ética no basta con decir, se tiene que mostrar. Poco decir y mucho mostrar, podría ser el lema en el que esto se encerrara. Tal es la fuerza mostradora del ícono, que muestra diciendo, o dice mostrando. Por eso es lo que nos sirve ahora.

16 El mismo, *Tractatus logico-philosophicus*, 4.1212, Madrid: Alianza, 1973, p. 87.

17 M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, México: UNAM-Itaca, 2009 (4a. ed.), ps. 51 ss.

MAURICIO BEUCHOT

EL ÍCONO Y LA JUSTICIA

El ícono sirve, pues, para muchas cosas; pero entre ellas para enseñar la moral, la ética. Concretamente, a ser justos. Ayuda a equilibrar la justicia, la cual es un cierto balance; no en balde se la equiparaba con la equidad. Encuentro esto en el juego entre la posibilidad y la imposibilidad, la razón y la sinrazón.¹⁸ No es que piense que sean lo mismo, que equivalgan, sino que tienen sus interconexiones. Muchas veces lo que se exhibe como posibilidad es imposibilidad, y lo que se propone como razón no lo es tanto.

Y ya que la filosofía pretende ser razón de lo posible, por eso comienza viéndose como una jaula de desencuentros. Esto parece por demás paradójico, ya que en una jaula todo está encerrado, sólo habría encuentros. Pero no. En ésta hay desencuentros, que es lo que provoca el pensamiento, sobre todo en los debates.

Efectivamente, en la ética hay relación entre las nociones de libertad, alteridad y *nostridad*. La libertad es posibilidad racional de rebasar la alteridad, de no depender de ella, pero también es tener conciencia del otro, del *alter*, con el cual formamos y constituimos la *nostridad*. Es un empeño de vida comunitaria, de la percepción de la sociedad que tanto falta a los filósofos recientes.

Mas para eso hay que llegar a ser sí mismo, tal como lo pedía un gran psicólogo: Carl Gustav Jung.¹⁹ El nexos con lo anterior reside en que, dentro de la *nostridad*, dentro del todo social, cada quien tiene que labrar su propia identidad. Y alguien que trabajó mucho el concepto de *identificación* fue

18 M. Grassi, (*Im*)posibilidad y (*sin*)razón, Buenos Aires, en prensa.

19 B. Nante, "Experiencias de lo arcano en *El libro rojo* de C. G. Jung", en *Anuario Epimeleia* (Buenos Aires), año 1, nn. 1-2 (1210-1211), ps. 268 ss.

Jung. Lo hizo en el marco de los símbolos, que son los que más nos identifican, sobre todo con esos símbolos universales que él llamaba arquetipos. Nuestra manera de encarnarlos, de activarlos, es la que nos da la plena *identificación*.

En ello nos ayudan una hermenéutica y una metafísica del testimonio. La *hermenéutica del testimonio* fue elaborada de manera excelente por Paul Ricœur. Era su noción de *attestation*.²⁰ Pero hay que ir más allá, y elaborar una metafísica del testimonio. Ésta no estará desencajada de Ricœur, pues él mismo habló de una ontología militante, y aquí se trata de una metafísica que milita a favor de la existencia, con la *atestación*, como testigos del ser. Otra vez la noción de ícono o paradigma, el modelo como testimonio.

El aplicar la *hermenéutica del testimonio* nos conduce a su origen, que es la interacción entre el testigo y el juez, los cuales son figuras de la subjetividad. El testigo da su *testimonio*, y el juez lo recibe y lo evalúa. Claro que son relaciones opuestas, pero es donde más se ve la subjetivación, pues el testigo es el sujeto del testimonio, el que lo da, y el juez es el sujeto que lo recibe y que dicta su verdad o no verdad. Por eso nos interesan tanto la verdad y las formas jurídicas, porque en ellas se tiene que buscar máximamente la verdad y la justicia, y entre ellas sobresalen, precisamente, la del juez y la del testigo.²¹

Mas lo anterior hace que surja a la vista un Dios que nos espera. Después de que Heidegger hablara, con Hölderlin, del último dios, pero con la esperanza de que otro dios apareciera y nos salvara, ahora todo apunta hacia la

20 P. Ricœur, "La hermenéutica del testimonio", en el mismo, *Fe y filosofía. Problemas del lenguaje religioso*, Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008, ps. 109-136.

21 M. Foucault, *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona: Gedisa, 2005 (10a. reimpr.), ps. 63 ss.

MAURICIO BEUCHOT

Trascendencia. Algo que ahora necesitamos tanto. Si hablamos de justicia, poca podemos encontrar en este mundo; pero será más en el otro, ya que allí el que hará justicia será, justamente, Dios mismo.

Por eso muchas veces se ve al justo sin razón, pero él conoce sus razones. En la noción bíblica del hombre justo encontramos que siempre padece injusticias, y que los injustos llegan a creer que Dios lo abandonó, más aún, que ellos son los que están bien, en la verdad. Sin embargo, aquí el autor toca solamente la justicia en su nivel filosófico, por lo cual sólo nos queda luchar para conseguirla en nuestras sociedades lo más que podamos.

Otro lugar donde se necesita la justicia es en el lenguaje. Buscamos la palabra justa, la cual siempre se nos escapa, por más que nos esforzamos en pronunciarla. Y es lo más difícil, pues continuamente nos encontramos con la experiencia de que no encontramos la palabra que queríamos, no pudimos decir lo que deseábamos expresar. Tampoco podemos darle todo su sentido a la palabra “justa”, y eso hace que no alcancemos a señalar el contenido pleno de la justicia misma.

Para lograr esa justicia, es decir, para evitar la injusticia, para alejar la imposición, hay que educar en el poder. El hombre tiene la posibilidad, por la razón, de aprender a hacer buen uso de él. Este buen uso tiene que ver con la construcción de la *auto-nomía* del alumno y de quien se educa, al contrario de lo que impone la práctica educativa usual. Para lograr eso se requiere ayudarlo a profundizar en su propia identidad, dentro de la sociedad a la que pertenece.

Por lo demás, encontramos en esto un ejercicio interpretativo muy en la línea de la analogía.²² Es una auténtica herme-

22 M. Beuchot – N. Conde, *Hermenéutica analógica y derecho desde una perspectiva trágica*, México: Jus, 2010, ps. 201 ss.

CAPÍTULO 4: LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN LA EDUCACIÓN PARA LA ÉTICA

néutica analógica lo que se hace aquí. En el tema que se aborda, de la educación moral, se procura hacer una interpretación que salvaguarde el equilibrio proporcional, y no olvidemos que la analogía es proporción, y es lo que más se requiere en la hermenéutica para lograr buenas comprensiones de los hechos. En esto consiste el realismo. Es el que necesitamos. Es el que andamos buscando.

De esto, junto con otras cosas, se ocupa la filosofía. Por eso los griegos daban tanta importancia a la política y, en definitiva, a la ética. Porque era el momento en el que la filosofía mostraba su utilidad. Esta última, aunque no era mucha, se veía engrandecida cuando se trataba del ser humano, para evitarle sufrimiento y alcanzarle algo de felicidad.

De ahí que la filosofía sea no sólo posible, sino necesaria, aunque a primera vista parezca imposible, pero, si queremos, resulta posible. Sólo que tenemos que esforzarnos por construirla. Tal es el sitio y el momento donde todos estamos. Esto es algo que nos mueve a reflexionar, que nos hace reaccionar para transformar la filosofía en algo cada vez más humano, porque trata de buscar lo justo, la justicia posible en este mundo.

CONCLUSIÓN

El uso de la iconicidad, o del signo icónico, en la educación y en otros campos, nos llevó hasta el tema del realismo que el ícono propicia. En la pedagogía, nos da un modelo en el que el maestro no se contenta con brindar información, sino que da formación, específicamente con su ejemplaridad. Es la idea del maestro como ícono o modelo a seguir para el alumno. Es lo que ahora se maneja en filosofía de la ciencia, para ubicar a

MAURICIO BEUCHOT

alguien en una tradición o escuela, a través de los paradigmas que sigue, como lo ha hecho Thomas Kuhn, en seguimiento de Wittgenstein.

Y eso nos conduce a un realismo muy especial. No al realismo ingenuo o dogmático de muchos en la tradición, pero tampoco a un relativismo cultural extremo que cae en el escepticismo. Sino a un realismo crítico, pero bien asentado, que tiene un aspecto natural y otro cultural, que es capaz de vincular *natura* y *cultura*. Así supera la naturalización de la epistemología de muchos analíticos, en pos de Quine, y el culturalismo absoluto de muchos posmodernos. Se coloca en el medio, en la mediación, en el núcleo de la contradicción que realizan esos opuestos, y vive de su dinamismo.

Por lo demás, si en nuestra enseñanza de la filosofía moral logramos que quien se forma aprenda a ser justo, o, por lo menos, aspire a serlo, habremos alcanzado el ideal. En efecto, la ética se muestra en ejercicio, en la vida misma, y por eso no se puede quitar la enseñanza de la filosofía sin que eso afecte la vida de los individuos, mejor, de los ciudadanos y de las personas.

CAPÍTULO 5: LA DIFICULTAD DE LA VIDA

Luis Eduardo Primero Rivas

PRESENTACIÓN

Con el nombre de *La dificultad de la vida* recupero reflexiones para avanzar un modelo útil al conceptualizar una respuesta colectiva acerca del tema convocado en el título de este capítulo: *los conflictos en la vida*, pensado como una aplicación pragmática de la filosofía educativa asumida, tanto al educar como al re-educar nuestros sentimientos, pasiones, significados, *haceres...*

Con esta primera aseveración convoco la filosofía comunicativa que anima la nueva epistemología situada en el substrato de esta propuesta y busco consecuentemente promover el diálogo sobre esta invitación reflexiva, con un capítulo puesto a su consideración como una aplicación pragmática de lo ofrecido en este libro.

El argumento considera tesis ontológicas –suponiendo que hay que saber de la realidad para comprender La Vida–, de la antropología filosófica –con la idea que el ser *humane* es central en la realidad a dilucidar–, y de los aportes actuales de los estudios psicológicos –y en general, del *campo psi...*–, en la comprensión de la persona y sus circunstancias psico-afectivas.

Las tesis expuestas se vinculan asimismo a la epistemología dicha, y por ende a la ética, como recurso para vivir mejor

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

la vida, tal como vuelve a afirmar Mauricio Beuchot en el capítulo precedente.

Le invito a adentrarse en él para evaluar sus posibles aportes.

INICIAR EL PLANTEAMIENTO

El asunto convocado por el título del actual capítulo es especialmente extenso, laborioso y complicado; y por ello, exige un buen planteamiento para tratarlo con adecuada eficacia.

Comienzo abordándolo con la sensación resultante de haber visto la película de Alejandro Jodorowsky *La danza de la realidad* (2013), donde este autor reconocido en el mundo de los cinéfilos y los amantes de la “psicomagia”, nos ofrece desde un libro autobiográfico homónimo, una multitud de aspectos, niveles, contextos, dinámicas e interacciones de la existencia total convocada en su película, que claramente me hicieron senso-percibir su infinitud, y me llevan a concluir que tal magnitud es personalmente inmanejable, lo que nos obliga a buscar insertarnos en la realidad, partiendo de una toma de posición, o posiciones, y decisión –o decisiones– sobre ella, y sus acontecimientos.

DEFINIR LA REALIDAD PARA COMPRENDER LA VIDA

Es el primer momento para conceptualizar sobre ella, interactuar con sus proporciones y significados, buscando actuar en su ontología o configuración.

ONTOLOGÍA Y GNOSEOLOGÍA

Recientemente he percibido que para algunas personas es usual confundir los niveles, aspectos o factores constituyentes de lo real –de la realidad–, en cuanto senso-conceptúan partiendo del conocimiento cotidiano, pues les tiene sin cuidado buscar una forma de conocer que lo trascienda, pretendiendo un conocimiento más estable por genérico, y de suyo más capaz de ser aplicado legítima y productivamente a un mayor número de situaciones, que las alcanzadas a identificar por el conocimiento habitual.

SABER Y AXIOLOGÍA

La reflexión puesta a su consideración se marca como meta –o propósito– ser entendible y apta para el diálogo, y se impulsa por el supuesto básico que el mejor conocimiento es el colectivo, el pensado por conjuntos de personas –la *nostridad* de la cual recién escribió Beuchot– aun cuando éstas sean un mínimo de dos. Este asunto, está muy presente en la filosofía de los pueblos originarios, como hizo ver Carlos Lenkersdorf en su *Filosofar en clave tojolabal*,¹ o en el próximo capítulo apreciaremos en la contribución del autor totonaco Laurentino Lucas Campo en su capítulo “la filosofía educativa desde la vivencia de los pueblos originarios”.

Desde este modo de concebir es que separo los argumentos expresados en párrafos pequeños subtítulados para favorecer su comprensión y lectura. En éste, planteo que en los previos, expreso primeras posiciones que en sí mismas enuncian

1 C. Lenkersdorf, *Filosofar en clave tojolabal*, MAPotruá Editor (Colección: Filosofía de nuestra América), México, 2005.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

opciones orientadoras en la vida –es decir, dan a conocer los *significados* que me impulsan–, como afirmar la importancia de promover un saber trascendente al cotidiano, en cuanto éste tiene un poder mayor, por ser un conocimiento más estable por genérico, y de suyo capaz de ser aplicado legítima y productivamente a un mayor número de situaciones, que las alcanzadas a identificar por el conocimiento diario.

Además de la trascendencia centrada en la genericidad, en el mayor poder de extensión, profundidad e interactividad del discernimiento sobre lo conocido, expreso la necesidad de *legitimidad* y *productividad*, como dos significados orientadores más, que igual deben ser definidos.

LEGITIMIDAD Y PRODUCTIVIDAD

Últimamente he observado que para ciertas personas es habitual confundir entre la realidad y la comprensión que hacemos de ella, y ellas pueden decir sin rubor: “Es tu percepción de la realidad”, o es *así como entiendes la realidad*; e incluso “Es tu realidad” o hasta “Tú tus razones, yo las mías y todos felices”, sin distinguir entre la realidad y la intelección que de ella hacemos, y por tanto, confundiendo la *ontología* con la *gnoseología*, en un acto cognitivo que conduce a un relativismo extremo, que irremisiblemente lleva a la indefinición gnoseológica y a la imposibilidad moral; pues si todo es tan relativo, tan vinculado al saber de cada quien, entonces *todo conocimiento es válido*, y como cada cual tiene su verdad, y ésta es legítima para quien la piensa, llegamos a la imposibilidad cognitiva y moral, pues todo comportamiento es igualmente válido o legítimo, indiferenciado, ambiguo.

Hay personas que así piensan, y estas maneras de concebir se asocian a la sociedad del desencanto, del pensamiento débil y equívoco, la época llamada *posmodernidad*, por una moda intelectual vigente a finales del siglo XX, que ahora subsiste en grupos de personas cada vez más pequeños pues las *novedades* pasan y más cuando están barridas por el viento de la historia.

No obstante, de vez en cuando pueden aparecer personas pensando con un relativismo extremo, asociado a un individualismo de igual cariz, y de ser posible dialogar con ellas, se debería mostrar que además de su *legitimidad* referida a la captación singular de la realidad, hay otra justicia, vinculada a una consideración gnoseológica asociada a la ética, y alejada de las formas convencionales e individualistas del conceptuar, las cuales se concentran en la mera gnoseología, dejando de lado la ética, y por tanto, la consideración de la vida; y la validez del pensamiento colectivo o común.

LA CONSIDERACIÓN DE LA VIDA

Es central en los tiempos actuales y la planteo en un extremo genérico en tanto *es la vida en general* la que hoy debemos tomar en cuenta, si reconocemos la importancia de la historia, y haciéndolo buscamos estar al tanto de ella, y gnoseológicamente en la frontera del conocimiento, el saber más vigente en la actualidad, por probado en las comunidades más reconocidas en el saber internacional, que simultáneamente está generando una mayor producción cognitiva, apta para también ser llevada a la vida cotidiana.

De ser esto así, dentro del saber internacional actual se ha establecido la *consciencia ecológica*, asociada a una epistemología

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

análoga, y desde ella tenemos que referirnos a *la vida*, pues el conjunto de ella en el planeta Tierra —el centro de nuestra existencia cotidiana— se encuentra amenazado, en procesos de cambio y rumbo a modificaciones radicales, extremas y al parecer irreversibles, si seguimos en la ruta catastrófica en curso.

Refiero a *la vida* en general, por lo dicho, no obstante, es importante distinguir particularmente una de sus partes:

LA VIDA HUMANA

Dentro del conjunto de la vida en el planeta Tierra, central tanto en la cotidianidad como en la incursión del ser humano en el espacio sideral, la vida humana es prioritaria, pues somos nosotros quienes hemos modificado la ecología global, y quienes debemos responder por los cambios en marcha, y en esta responsabilidad debemos recuperar el significado de la ética, entendida como la norma de la vida buena.

Ésta vida es la que nos conviene tanto a nivel genérico como particular y específico (mundial, social y personal), en cuanto si la vida en conjunto se inestabiliza como está sucediendo —incluso en el ámbito delimitado convocado por la *ecología natural*, la referida exclusivamente al entorno natural— entonces las condiciones sociales igual entran en crisis, y en consecuencia los planos personales también se inestabilizan, ingresando asimismo en dificultades. Es viable colocar numerosos ejemplos sobre esto, sin embargo, limitémonos a referir los cambios climáticos asociados al aumento de la frecuencia e intensidad de los huracanes, y por ende las consecuencias directas de ellos en las costas de diversos países, y las torrenciales lluvias en sus interiores, que llegan a afectarnos singularmente de distintas maneras.

Ahora bien, la referida consciencia ecológica puede y debe ampliarse para salir de los límites de la *ecología natural*, y postular una humana, bajo la tesis que la *ecología planetaria* ha cambiado por la acción del ser humano, y al ser interdependientes el entorno natural y el social —*humano*—, entonces es indispensable plantear que la *ecología* es humana por su realidad actual, y que en consecuencia la *ecología humana* abarca conjuntamente a toda vida en el planeta Tierra —y sus contornos siderales—,² y de manera especial la vida humana, que deberá considerarse análogamente, para pensar y conceptualizar los sistemas ecológicos con los cuales nos vinculamos los humanos.

LA CENTRALIDAD DE LA VIDA HUMANA

Es la tesis básica de este planteamiento y nos lleva a entenderla como la dinámica con la cual nos reproducimos, relacionamos, interactuamos y finalmente, nos comportamos los seres humanos, y la fuerza con la cual generamos el día a día, es decir, la manera de concretar la sociedad, y crear las condiciones para su persistencia.

Esta vida genérica —esta potencia con la cual nos mantenemos como especie y sociedades, o culturas— se concreta o sustancia en diversas y múltiples vidas cotidianas; esto es, en incontables maneras de existir en el día a día de las personas, y desde ellas es que se hace posible la reproducción del conjunto social y de la historia, entendida como la dinámica misma de la vida, o de las vidas colectivas.

² Piénsese en la basura sideral, generada por satélites en desuso, y otros artefactos dejados fuera de la Tierra por los viajes al espacio exterior.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

ESPECIFICIDAD Y MULTIPLICIDAD

La vida es una y múltiple y es indispensable sacar el común denominador de la multiplicidad para lograr proponer un argumento legítimo y productivo sobre el tema central de esta reflexión: la dificultad de la vida.

EL TRABAJO

Buscando el argumento sugerido ofrezco esta reflexión. En cualquier sociedad, y su concreta vida cotidiana —o vidas cotidianas—, es indispensable y/o es una práctica ineludible, el trabajar para obtener de la naturaleza los satisfactores indispensables para mantener la vida, reproducirla y hasta enriquecerla. Esto es cierto, incluso si el esfuerzo productivo aparece socialmente como trabajo acumulado, y por ende hay reservas para la subsistencia colectiva y personal.

LA MORAL

Los seres humanos somos indispensablemente sociales, y además somos en sociedad, colectivamente. E igualmente es insoslayable tener una clave —o combinaciones— para la convivencia común, y la moral es esta manera de auto-vincularnos.

Como es común confundir moral y ética, es importante ahora distinguir las, subrayando la definición dada de moral, y especificando que la ética es una norma para la moral que siempre existe, aun cuando puede estar implícita en el comportamiento diario, sin que sea conceptualizada sistemática y reflexionadamente.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

base material, diaria, continua y referencial para que pueda operar la interioridad humana, y sus especificaciones.

DE LA INTERIORIDAD DEL SER HUMANO Y SUS DETALLES

En esta comunicación ensayo diversas maneras de expresarme y pensar, acordes con las modificaciones que creo debemos introducir en la comprensión de la realidad y la vida, y con ello me diferencio de las formas usuales de concebir y comunicar, sabiendo que el cambio de estilo –y de pensamiento–, puede obstaculizar el diálogo. Buscando facilitar su retorno brevemente a antiguas formas del decir, planteando que en los párrafos anteriores refiero lo que por muchísimo tiempo entendimos como la *objetividad*, las condiciones empíricas y pragmáticas de la realidad y la vida humana; y que enseguida considero la *subjetividad*, la parte humana de captar, significar, dar sentido y en fin, procesar el mundo exterior, la que hoy llamo, a falta de un nombre más consensado, *interioridad humana*.

LAS DIFICULTADES EXTERNAS DE LA VIDA HUMANA

Estriban o se establecen en las determinaciones del trabajo, la moral, la educación y el descanso/diversión, entendiendo que cada una es tanto un acontecimiento como un proceso –un aquí y ahora y una dinámica–, y esta situación de estabilidad y movimiento, hace que cada una adquiera particulares circunstancias de realización, entre las cuales pueden distinguirse aquellas a las que, en esta comunicación le damos preferencia: la expresivas de la dificultad de La Vida.

El trabajo es difícil por su carácter intrínseco de transformación de la materia –empírica, sensible, simbólica o histórica–, y por la forma social que suele adoptar, que cuando es la de la labor asalariada, se entorpece de manera relevante, por estar sometido a las fuerzas del capital y sus jerarquías operativas y distributivas.

El trabajo, siendo la fuente de toda riqueza, es asimismo origen de las dificultades dichas, y encierra uno de los aprietos externos de la vida humana, que debería –en una sociedad mejor realizada–, ser fácil, cómodo, agradable y benéfico colectivamente. Esto por ahora es irrealizable, y el trabajo actualmente, es una grande dificultad de la vida humana.

Igual sucede con las demás determinaciones exteriores –la moral, la educación y el descanso/diversión–, y cada una según sus propias especificaciones, vinculadas siempre al esfuerzo en su realización y las condiciones sociales para efectuarlas, lo cual nos lleva a una conclusión sencilla y ardua: la pragmática moral, educativa y del reposo/recreo, tiene sus desafíos y están lejos de ser, en la actualidad, un paseo por el *jardín de las rosas*.

De ser esto cierto, como supongo lo es, el conflicto vital, al menos por su lado exterior, *objetivo*, es digno de ser tomado en cuenta, para buscar palparlo, y en el mejor de los casos remediarlo, lo más posible.

SI ESTO ES ASÍ ¿CÓMO SON LAS DIFICULTADES INTERNAS?

Iniciemos esta parte repitiendo que la interioridad humana es la capacidad de captar, significar, dar sentido y en fin, procesar lo que nos llega del mundo exterior; y es, en conjunto, el lugar ontológico del experimentar, sentir y simbolizar, y

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

por ende el ámbito del registro de la práctica –la experiencia–; de la sensibilidad, la intelectualidad y de nuestros instintos y pulsiones. Ella, antes llamada *subjetividad* –y mucho antes *alma, espíritu...*–, es indispensable para nuestra acción en la realidad –la naturaleza y el mundo–, y para significarla al darle sentido.

La interioridad humana está indisociablemente vinculada al mundo exterior, y por ende al trabajo, la moral, la educación y el descanso/diversión; y de suyo, al sistema nervioso central del ser humano, que constituye su base fisiológica y anatómica. De igual manera, está ligada a la historia, o es histórica, tanto en el sentido de la pertenencia genérica del ser humano a su desenvolvimiento evolutivo y social, como en el vínculo indispensable de la interioridad humana personal, con su desenvolvimiento biográfico, y su herencia en una historia familiar, construida trasgeneracionalmente.

La experiencia es primera parte de la interioridad, o su manera inicial de conformarse, y se asocia con la psicología de la persona –su capacidad de reaccionar sobre lo inmediato y natural–, y juntas permiten el registro de lo realizado –o vivido– por la persona, comenzando desde su formación pre-natal y desarrollándose en su infancia y adolescencia, y según los psicólogos post-piagetianos, hasta los adultos jóvenes tienen re-acomodos en su experiencia y psicología.³

La experiencia permite la conformación de las capacidades senso-perceptivas, emocionales, sensibles, afectivas y cognitivas de la persona, y en últimas, es el inicio de la proporción identitaria del ser humano singular, de ahí que

³ Sobre este tema consúltese la tesis para obtener el título de Licenciada en Pedagogía de A. P. Reyes Pallares *Recientes aportaciones postpiagetianas para enriquecer la pedagogía de lo cotidiano*, UPN Ajusco, junio del 2008.

resulte tan central y determinante en la constitución del prójimo, tal como afirmó Beuchot en el capítulo previo.

EXPERIENCIA Y DEBER SER

En el mejor de los casos un ser humano y de ser posible, *les seres humanos*, deberían tener un desarrollo evolutivo y por tanto constitutivo que les permitiera realizar una práctica que consintiera la buena conformación de la experiencia, con sus logros ontológicos o constituyentes, y de ahí la construcción de una personalidad organizada por una buena gramática –senso-afectiva y simbólica–, favorable al buen vivir de su portador, y su entorno.

Esto es, y considerando a la infancia como la base óptica y genética del desarrollo humano, y bajo el supuesto que la niñez cuente con la alimentación, el bienestar, la seguridad y la permanencia de una vida cotidiana apta para su sano desarrollo, es decir, que niños y niñas crezcan con una buena ecología humana, podemos suponer que de cumplirse las condiciones destacadas para un desarrollo sano, la personalidad se construiría sin disturbios y sanamente, con lo cual se lograrían educar incluso los instintos y pulsiones, para optar por una saludable vida común.

Esta tesis expone un deseo del deber ser, y una fuerte carga de utopía, que se hace más grande con otra pretensión: que la persona bien formada en su infancia y adolescencia, tenga un desenvolvimiento en su vida adulta con las dificultades *normales* de la vida, que podrán ser bien procesadas por una personalidad bien conformada, para que pueda seguir sin los traumatismos de lo excepcional y trágico.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

REALIDAD Y TRAGEDIA

La realidad es la totalidad de lo existente, sea empírico, sensible, simbólico, pura energía indeterminada e incluso difusa, vacío; existencia contenida en alguna forma de la energía, sustanciada en la forma que adquiriera (material, pragmática, senso-afectiva, verbal, gráfica, relacional, etcétera), o potencial como los proyectos de futuro o los deseos del amor; ambas fuerzas activas para la creación.

La realidad se concreta en materialidades, acontecimientos, relaciones, procesos, dinámicas diversas e incluso desorganizadas, integradas (conformadas, constituidas o construidas) en niveles, e interactuantes de manera holística y multifactorial, como puede revisarse en “Epistemología de lo multifactorial” (Primero, 2013).

La realidad es eficiente, por estar sometida al tiempo, la acción natural, humana, el azar y lo imponderable; estos últimos, los elementos centrales de la tragedia. Ésta es una de las formas del mundo, de la existencia básicamente humana, y se sustancia como debilidad, fragilidad, enfermedad, carencia, y prioritariamente aparece como sin sentido, acción gratuita del azar, lo aleatorio, lo imponderable, y presencia de El Mal.⁴

La tragedia aparece en la tensión entre lo estable y lo inestable, lo establecido y lo cambiante, y opera en los intersticios de la realidad, en sus espacios porosos, ambiguos, inciertos; y, repito, está íntimamente asociada a la eventualidad, la imponderabilidad y lo gratuito del acaso, lo caprichoso del aconte-

⁴ Sobre la tragedia, sus significados y sentidos, aprovecho el libro coordinado por Antonio Valleriani, *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación (en torno a la pedagogía analógica de lo cotidiano)*, co-edición Plaza y Valdés – UPN México, México, 2008, *pássim*.

cer. Lo inestimable está en la sustancia de lo real, de ahí que la realidad sea tan inasible, en algunos momentos inaudible, inaprehensible e inesperada; y que, por tanto, contenga en su interior a la tragedia, que igual es presencia del dolor, el sufrimiento gratuito, voluble, incluso la muerte, la destrucción, la separación, el destroz.

EL SIGNIFICADO ONTOLÓGICO DE LA TRAGEDIA

Como se aprecia es alto, definitorio y terrible; de ahí que ha de ser considerado cuidadosa y sensatamente, en razón de la necesidad de recuperar la consciencia de la ecología humana planteada previamente y pretender una conciencia ecológica de la tragedia, por la brevedad y fragilidad de la existencia humana, conciencia que puede adquirirse como resultado de disponerse a los daños y perjuicios causados por El Mal, y aquello que algunos autores llaman La Sombra, si deseamos considerar una de las dificultades más insidiosas de la vida.⁵

Quizá sea oportuno recordar que examinamos las dificultades de la vida asociadas a la interioridad humana, de ahí que hayamos dado un rodeo prolongado e inquietante por la conformación de la realidad y su lado trágico, entendiendo que ella —la interioridad humana—, inicia con la experiencia, y que ésta se asocia a la práctica, a cómo nos ha ido en la vida; en *la feria de la vida*; que eventualmente puede estar plagada de tragedias.

⁵ Considérese sobre este asunto, especialmente el libro *Encuentro con la sombra: el poder del lado oculto de la naturaleza humana*, edición al cuidado de Connie Zweig y Jeremiah Abrams (Editorial Kairós, Barcelona, 1993); con artículos de autores tan prestigiosos como C. G. Jung y J. Campbell. Título original: *Meeting the shadow* (1991), traducción de David González y Fernando Mora.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

VOLVIENDO UN POCO A LA UTOPIA

Recordemos que también es posible pensar que una persona puede llevar una vida sin las catástrofes de la malaventura, y tener una experiencia sin traumas, favorable a construir una buena sensibilidad, una capacidad intelectual armónica y una educación capaz de manejar sus instintos y pulsiones, para hacerla amable, sensata, buena y apta para la convivencia común, gracias a gramáticas personales bien construidas.

Sabemos que personas de este cariz son la excepción estando lejos, muy alejadas de ser la regla, la norma, y que encontrarlas es verdaderamente extraordinario. Si éste tipo de personas son la excepción ¿cuál es el común denominador que nos anima?

EL COMÚN DENOMINADOR

Corresponde a personas con gramáticas experienciales, sensibles y simbólicas desarregladas, y por tanto con daños psicoafectivos, cognitivos y simbólicos, especialmente aptas para albergar y potenciar a la tragedia. Personas con distintos grados de desajustes internos, con dificultades de auto-integración y para relacionarse con los demás y su entorno, y que conforman la amplia cartografía de las enfermedades psicoafectivas y morales.⁶

La expresión de sus desarreglos se percibe en sus irritaciones constantes, infundadas en lo inmediato y alojadas en

⁶ Léase tal cual: refiero a las enfermedades *psicoafectivas*, dejando de lado a las psiquiátricas que conllevan un universo más difícil de ser aquí convocado, en tanto éste tipo de disturbios conllevan daños del sistema nervioso central, y conforman un ámbito mayor de dificultades, ahora inabarcables en el argumento ofrecido.

dolores, resentimientos, frustraciones sin procesar; en insatisfacciones permanentes con su propio accionar y el de los demás, que las llevan a buscar ser controladoras e invasoras de los espacios personales de quienes conviven con ellas, para tratar de adaptar a los demás —y *al mundo*— a sus expectativas y deseos; al tiempo que son sobre-exigentes consigo mismas —y los demás—, en una búsqueda constante de bienestares a destiempo, pues sus dolores e insatisfacciones vienen de mucho antes, muy probablemente de la infancia y/o adolescencia, cuando en sus momentos de formación, sufrieron carencias psico-afectivas en su familia directa, y particularmente de su padre o madre.

Personas con rabias y enojos recurrentes, basados en fuentes profundas de su pasado, que se activan con insignificancias cotidianas magnificadas, pues se convierten en válvulas de escape de sus resentimientos profundos. Personas convocadas en el capítulo tercero de este libro: “Educar en los sentimientos...”.

El conjunto de estos factores las hacen psicológicamente inestables en las relaciones de pareja o eróticas; son propensas a los celos o centralmente celosas, y en el fondo inseguras e inmaduras, lo cual hace que su trato diario sea difícil y estresante. En conjunto, pueden constituir lo que también se ha dado en llamar *ambientes tóxicos*, inspirados por personas virulentas, creadoras de malos entornos en su inmediatez.

Este tipo de personas, y ambientes, son conocidos y expresan una buena parte de las dificultades de la interioridad humana que debemos perfilar brevemente.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

RESULTADOS BÁSICOS DE LA ENFERMEDAD PSICO-AFECTIVA

Los daños en el desarrollo infantil o adolescente afectan la conformación de la personalidad adulta,⁷ y el principal resultado onto-antropológico, o constituyente de la persona maltratada, es el daño a su socialidad, a su capacidad para relacionarse con los demás, incluso consigo misma, en la búsqueda de la realización del ser humano que en sí mismo es social, colectivo, pues somos en las relaciones,⁸ y prioritariamente las humanas y desde esta realidad ontológica nos es indispensable para obtener una buena vida, poseer una equilibrada socialidad que nos permita vincularnos con los demás de manera productiva, armónica y constante; para incluso manejar de igual modo, los conflictos que puedan surgir en el trato interpersonal.

El daño a la socialidad conduce a conservar el antropocentrismo infanto-adolescente y supone una falta de maduración que termina expresándose como individualismo. Desde esta circunstancia personal centrada en la carencia de una buena construcción humana, se generan otras consecuencias de diversos órdenes.

⁷ Sobre esto puede consultarse los trabajos de Liliana Jerez López: *El peso y significado del maltrato infantil en la psicopatía adulta*, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, UPN Ajusco, México D. F., junio del 2008; y *El maltrato infantil y sus consecuencias en la gramática de la subjetividad*, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN Ajusco, México D. F., agosto del 2010.

⁸ Sobre esta tesis hay muchísima información, sin embargo, prefiero citar a autores vinculados a los enfoques sistémicos de la psicología, como P. Watzlawick en *Teoría de la comunicación humana*, Ed. Herder, Barcelona, 1989, ps.55, 85, 86 y 90; o Virginia Satir, *Terapia familiar conjunta*, Ed. La prensa médica mexicana, México, 1986, ps. 8 y 9.

COGNITIVAMENTE

Las personas con problemas en su desarrollo tienden a prescindir del pensamiento racional como mayoritario en su desempeño intelectual –el conformado colectivamente, vía el reconocimiento social–, y adoptan formas mágicas y relativistas del saber, centradas en su auto-percepción, pues la persona deteriorada tiende a auto-validar su discernimiento cognitivo, auto-otorgándose la razón, asumiendo que les otros conciben *sus verdades*, pero ella es la que la capta correctamente *la verdad*, incluso en su “esencia”.⁹

Su cognición también tiende a centrarse en obsesiones con un tema obligado y muchas veces improductivo y desde ahí se acercan a rasgos –e incluso estados psico-afectivos– paranoides, que a la larga les restan eficacia en la construcción de su vida y especialmente en la cimentación de relaciones interpersonales incluso de pareja. Estas personas suelen situarse en proyectos de trabajo e inclusive laborales, inconclusos, parciales o precarios, plagados de defectos en su realización.

Las personas consideradas en este momento, tienden a crear o usar fantasías –y/o ideas generales– formalistas y exageradas; contrarias a la comprensión concreta (sustancial o diferenciada) que suelen hacer las personas bien conformadas; que, además, buscan comprobar su cognición, incluso de la manera más sensata: en el diálogo.

De igual manera, y con una actitud cognitiva vinculada íntimamente a su antropocentrismo, tienen a transferir –o proyectar– en los otros su propia condición y puede ser que les recomienden “psicoterapia”; los acusen, desde sus significa-

⁹ Revítese sobre este asunto el libro *Desarrollos de la nueva epistemología*, Primero-Beuchot (2015), Sello Editorial de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia, especialmente el capítulo 4 “El pensamiento mágico”.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

dos, de ser “mentirosos”; o que les espeten: “Imposible confiar en ti”, “Te crees un dios que tiene la razón”; o “eres un manipulador” o un “fantoche”.¹⁰

MORALMENTE

Se tornan desconfiados, albergan miedos recurrentes e imaginarios, son inseguros (muchas veces de manera completa, o parcial según circunstancias); son irritables sin causa aparente y legítima; tienden a ser inestables e inconstantes psicomoralmente, y expresan una intranquilidad diaria, expresiva de la insatisfacción con la cual viven.

Su descanso nocturno es inconsistente, pues tienden a dormir mal o a deshoras, y pueden vivir con prisa y a grande velocidad o lo contrario, tienden a la depresión y/o al desánimo. Algo similar acontece con su alimentación.

10 Una muy buena ilustración de esta situación, la encuentro en un largo texto que transcribo del libro *Encuentro con la sombra...*, ed. cit. p. 9: “La psicoanalista inglesa Molly Tuby describe seis modalidades diferentes para descubrir a la sombra en nuestra vida cotidiana:

En los sentimientos exagerados respecto de los demás («¡No puedo creer que hiciera tal cosa!»)

«¡No comprendo cómo puede llevar esa ropa!»)

En el *feedback* negativo de quienes nos sirven de espejo («es la tercera vez que llegas tarde sin decírmelo»)

En aquellas relaciones en las que provocamos de continuo el mismo efecto perturbador sobre diferentes personas. («Sam y yo creemos que no has sido sincero con nosotros.»)

En las acciones impulsivas o inadvertidas. («No quería decir eso.»)

En aquellas situaciones en las que nos sentimos humillados. («Me avergüenza su modo de tratarme.»)

En los enfados desproporcionados por los errores cometidos por los demás. («¡Nunca hace las cosas a su debido tiempo!» «Realmente no controla para nada su peso.»)

También podemos reconocer la irrupción inesperada de la sombra cuando nos sentimos abrumados por la vergüenza o la cólera o cuando descubrimos que nuestra conducta está fuera de lugar. Pero la sombra suele retroceder con la misma prontitud con la que aparece porque descubrirla puede constituir una amenaza terrible para nuestra propia imagen”.

LA UTOPIA COMO POSIBILIDAD DE VIDA Y PENSAMIENTO

Escribimos acerca de las dificultades de la vida y ahora particularmente de los conflictos interiores, que esperamos haber perfilado suficientemente en los párrafos precedentes; y así es viable hacer en este momento un recuento de ellos; y buscando una manera expositiva apta para el diálogo, las acabamos de clasificar en *aprietos cognitivos y morales*, situaciones articuladas con las deficiencias psico-afectivas de las personas con daños en su construcción humana.

Quizá sea útil decir que los conflictos recuperados se expresan en la vida cotidiana como rabias, celos, envidias, competitividad, rencores, egoísmo, groserías, sarcasmos —o una comunicación indirecta y de doble nivel—, incluso perversiones —directas o soterradas—, y que en conjunto hacen que las personas que los portan sean ellas mismas origen de una buena parte de las dificultades de la vida, comenzando con las auto-dificultades, las trampas que nos ponemos a nosotros mismos, o el sabotaje que eventualmente podemos hacer a nuestros logros e incluso triunfos.

Uno de los libros que inspiran estas reflexiones —el citado *Encuentro con la sombra: el poder del lado oculto de la naturaleza humana*—, sigue las tesis psicoanalíticas de C. G. Jung, y sostiene la existencia irremisible de la Sombra en la condición humana, aun cuando afortunadamente sugiere un “Conócete a ti mismo” (ed. cit., p. 11), muy similar a la *hermenéutica del sí* concebida por Beuchot, y reiterada en el capítulo precedente, y finalmente plantea que de alguna manera sí se puede llegar a controlarla —con mucho esfuerzo y psicoterapia—, lo que crea un sesgo de esperanza que deseo vincularlo a la utopía como posibilidad de vida y de pensamiento.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

Ontológicamente somos Luz y Sombra, y una gama amplia de claroscuros, pero también somos libertad, entendida como capacidad de producir y decidir. Esta otra circunstancia onto-antropológica crea la viabilidad de la utopía como posibilidad vital y de conceptualización.

Utópicamente podemos concebir que en algún lado de la realidad existen personas bastante sanas, cuya Sombra es pequeña y domesticada, y que existen aun cuando sea en un número muy reducido, y que al contar con una buena socialidad se relacionan adecuadamente consigo mismos y les otros, siendo personas de bien e incluso buenos ciudadanos. Este es un argumento del pensamiento ideal, sin embargo, es válido o legítimo. La utopía se vincula incluso a la esperanza.

De ser cierto esto, podemos conceptualizar un modelo que sirva para pensar las dificultades de la vida, ahora en su vertiente interior, y pensar opciones pragmáticas para su consideración.

EXAMINEMOS ESTA POSIBILIDAD

El modelo de la persona equilibrada, armónica, con un desarrollo psico-afectivo sin disturbios trágicos, portadora de una socialidad favorable a la vida en común, por tanto productiva y con fuerte participación social, e incluso alegre en su diario vivir, posee una experiencia que le permite organizar bien su psicología —o psico-afectividad—, sus sentimientos y afectos, y en consecuencia su capacidad simbólica o intelectual; y el conjunto de sus recursos interiores le permite operar adecuadamente en sus actividades de trabajo, morales, educativas y en su descanso y diversión.

Esta persona, este tipo de seres humanos, seguramente

producirá algunas dificultades en la vida, pues nadie es perfecto; sin embargo, si el modelo que sugerimos es viable, las dificultades que cree podrán ubicarse en las propias de las eventualidades de la vida cotidiana, alejándose del tipo de problemas surgidos de las personas con nítidos desarreglos psicoafectivos, que hemos buscado perfilar lo más precisamente posible; y el trato con ella, y el auto-cuidado que ella misma se dé, será cómodo, confortable, productivo, ético, estético y social, o regido por el interés común, y favorable a La Vida, su crecimiento e incluso enriquecimiento.

NO OBSTANTE, LA EXCEPCIÓN NO ES LA REGLA

Y lo predominante en la vida actual es el común denominador destacado, y la utopía debe situarse en su justa dimensión: un modelo para armar, un deseo por realizar, una excepción a considerar, que pueda ser útil para el auto-análisis —que igual he llamado psicoanálisis histórico; o, siguiendo a Mauricio Beuchot, podría llamarse *hermenéutica del sí*—,¹¹ para saber tratar a personas cercanas con serios disturbios en su personalidad; o para intentar empresas mayores: buscar modificar las cadenas trasgeneracionales del maltrato, trasformando las constelaciones familiares donde nos situamos para superar sus dolores, frustraciones, odios, rencores e incluso daños mayores, pues es posible crear un mundo distinto, pues esto es viable.

¹¹ Véase sobre esto la siguiente bibliografía: para el psicoanálisis histórico L. E. Primero Rivas: *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano*, co-edición Editorial Torres Asociados-RIHE, México, julio del 2010, especialmente ps. 33 - 34; (segunda edición colombiana publicada por la Universidad del Cauca: Popayán, febrero del 2011); la tesis de la *hermenéutica del sí* puede consultarse en M. Beuchot y L. E. Primero Rivas, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, ed. cit., ps. 49, 75 y 79.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

CERRAR PUERTAS PARA ABRIR NUEVOS CAMINOS

Ésta frase con un sesgo literario, metafórico, es también una afirmación literal que en el contexto de esta comunicación asegura que deberíamos cerrar las puertas del pasado que nos hacen desdichados –limpiar nuestra vida de los obstáculos o dificultades que nos atan al dolor y a la sombra–, optando por formas vitales sanas, productivas, alegres, cordiales, de colaboración común, y en fin sintrópicas que nos alejen de lo necrófilo del pasado.

Esta tesis sin duda puede ser ampliamente aceptada (es evidente que todos queremos vivir mejor, alejándonos del sufrimiento), y el asunto grave puede surgir desde la pregunta: ¿y lo dicho en este capítulo para qué o cómo me sirve?

El recuento realizado de las dificultades de la vida sirve para avanzar en responder otra pregunta, si es viable, dadas nuestras condiciones de existencia diaria: ¿cómo yo mismo me estoy complicando la vida?

BALANCE DE DAÑOS

Avanzando podemos inquirir: en mi trabajo ¿qué estoy haciendo para que me vaya mal? ¿En mis relaciones morales, que obstáculos estoy creando? ¿Cómo enfrento los conflictos surgidos? ¿Qué sucede con mi educación, con mi preparación para vivir la vida? ¿Cómo estoy descansando y divirtiéndome?

Estas preguntas convocan el “Conócete a ti mismo” citado líneas atrás, o el psicoanálisis histórico referido, o la *hermenéutica del sí* beuchotiana, y en palabras más sencillas convocan la *auto-consciencia*, el saber de nosotros mismos, el autoconocimiento.

La referencia a las dificultades externas, pueden ser fácilmente identificadas, en cuanto es más viable equiparar lo externo que examinar me internamente, preguntándome:

¿Qué pasó en mi infancia? ¿en mi adolescencia? ¿fui maltratado o tuve un desarrollo sano y productivo? ¿Cuál es pues, mi experiencia en la vida?

¿Cómo es mi psicología? ¿Tengo alguno de los comportamientos indicados por la psicoanalista Molly Tuby, indicados en este capítulo? ¿o porto rasgos de las dificultades internas aquí planteadas? En definitiva: ¿cómo manejo mi *sombra* o la *sombra* me maneja a mí?

¿Cómo gobierno mis instintos, especialmente mi parte cruel? ¿Cómo administro mis pulsiones, particularmente la pulsión de posesión?¹²

¿La educación que tengo, no mi escolaridad, es apta para vivir bien mi vida? Concretamente ¿tengo una buena educación sentimental, que me permite manejar bien mis emociones, sentimientos y afectos?

¿Cómo pienso, de qué manera conceptúo? ¿Desde el saber cotidiano, empírico directo? O ¿sistematizo evitando el pensamiento mágico y especulativo? ¿Me doy más a reflexionar y a averiguar que a suponer y concluir desde mis imaginaciones? E incluso: ¿intento conjuntar seria y responsablemente el pensamiento mágico y el racional o sistemático?

Las preguntas recién formuladas son indicaciones de caminos posibles, en tanto si este capítulo le ha sido útil usted tendrá sus propias preguntas, y de esta manera sabrá si la lectura realizada le ha sido de provecho y le ha permitido aumentar su auto-consciencia, que es central para vivir mejor.

¹² Sobre esto revésese el libro coordinado por A. Valleriani, p. 223. Asimismo puede consultarse este tema intuido por el mismo E. Kant, en el libro *La filosofía social desde la hermenéutica analógica*, Beuchot y Primero (2015), Ed. Círculo Hermenéutico, Buenos Aires, ps: 27,30, 64-66, 68, 114 y 120.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

Sí así ha sido, nos podemos dar por satisfechos, por la escritura efectuada y la lectura emprendida, y acceder al:

BALANCE DE CIERRE

De lo dicho se concluye algo que casi es evidente: las dificultades de la vida existen y al reconocerlas deberíamos de aumentar las condiciones de nuestra seguridad psico-afectiva y moral (suponiendo que contamos con las certezas básicas de la vida), y evitar estar en posiciones de debilidad para actuar y vivir la vida.

Como individual o singularmente somos especialmente frágiles, y más propensos a la tragedia lo deseable es vivir en colectivos aptos para aumentar la protección común, propugnando porque ellos se rijan por una ética favorable a la vida, su reproducción fructífera e incluso su enriquecimiento. Quizá sea pertinente recordar que hay un *colectivo* básico en la vida humana, centrado en la relación de pareja —e incluso conyugal—, y que ésta vinculación igual debería seguir las claves de la ética mencionada, un desafío por asumir y una buena opción vital que en otra ocasión deberemos de examinar, para concluir con este *balance de cierre* que nos abra nuevas puertas para continuar.

CAPÍTULO 6: FILOSOFÍA EDUCATIVA DESDE LA VIVENCIA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Laurentino Lucas Campo

PRESENTACIÓN

En este capítulo ofrezco un primer acercamiento a la noción de filosofía de la educación de los pueblos originarios, vía los significados de enseñanza y de aprendizaje que algunos pueblos indígenas utilizan en su cotidiano vivir y que desde la concepción cultural de Occidente se ha concebido como *educación*. En ese sentido, las nociones de *educación* o de *pedagogía* en sentido estricto no existen en el vocabulario de algunos pueblos nativos americanos que habitan en Latinoamérica, referidos en este capítulo. Lo que sí existe es la práctica, que bien puede llamarse *enseñanza* o *aprendizaje* pero que tiene un sentido distinto o incluso más profundo de como regularmente se lo entiende en la cultura mayoritaria en nuestro continente, la cual está impregnada de rasgos occidentalizados, cuya influencia ha tenido efectos en los pueblos indígenas latinoamericanos y en específico de los mexicanos.

LA FILOSOFÍA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

La noción de *filosofía* ha sido una de las concepciones debatidas a nivel continental que ha conllevado a la crítica de uno de los ejes medulares de la cultura occidental. A nivel de

LAURENTINO LUCAS CAMPO

Latinoamérica diferentes autores han reivindicado que la noción, como ejercicio de reflexión, no es exclusiva de Occidente. Por sólo mencionar a uno de los autores destacados en este asunto como Leopoldo Zea, quien ha debatido y reorientado dicho término, considerando la tradición de pensamiento generada desde este continente, en su libro *La filosofía americana como filosofía sin más* (1969). A finales del siglo XX también se ha dado un debate fuerte acerca de la tradición de pensamiento no sólo de la sociedad latinoamericana en general, sino de parte de uno de sus componentes clave y significativo que como sociedades poseemos. Me refiero a las sociedades nativas, los pueblos indígenas, quienes son poblaciones milenarias y que no es sino en el final del siglo XX y principios del XXI, que comienza a reconocérseles su aportación fundamental que caracteriza y da especificidad a nuestras sociedades latinoamericanas. De ahí deriva que ya se reconozcan las filosofías de algunos de los pueblos originarios de nuestro continente¹ (Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2011).

Si decimos que existe *filosofía* de los pueblos originarios, tendríamos que entrar en un debate que ha sido abordado por autores desde diferentes contextos y circunstancias.² Para comenzar tenemos que ser claros reconociendo que la existencia de esta noción ha sido generada desde Occidente. El traslado de dicho término hacia la estructura de pensamiento de los pueblos indígenas tendría que ser significada con sumo cuidado. Ya que desde la propia concepción cultural y de lenguaje tal vez habría que preguntarse ¿cómo denominan los

1 Hay un debate amplio y fuerte respecto al tipo de conocimientos que las sociedades consideradas no occidentales producen y reproducen y que no se les reconoce el status de conocimientos científicos.

2 Para el caso latinoamericano este debate ha sido uno de los ejes cruciales para determinar el status del modo de pensamiento, especialmente de los pueblos originarios. Ver Leopoldo Zea (1969), Dussel y Bohorquez (2012) por sólo mencionar algunos autores que desde América Latina, y que en especial los segundos abordan el tema actualmente.

pueblos originales a sus procesos de pensamiento?, ¿cómo nombran a la generación de conocimientos que se sustentan desde un fundamento cognitivo profundo? Esta no es una tarea fácil, sin embargo se puede hacer lo que se ha planteado como un ejercicio hermenéutico, donde se considera la tradición de pensamiento de Occidente pero a su vez también se reconoce la validez del pensamiento de los pueblos indígenas, el cual puede, tomando en cuenta sus características, permitirnos un acercamiento para comprender la profundidad de sus sistemas de pensamiento.

Si partimos de entender que “todos los pueblos tienen *núcleos problemáticos* que son universales y que consisten en el conjunto de preguntas fundamentales (es decir ontológicas) que el *homo sapiens* debió hacerse llegado a su madurez específica” (Dussel, 2011: 15), podremos ubicar el tipo de pensamiento que los pueblos originarios han desarrollado a lo largo de su existencia.

Siguiendo el pensamiento de Estermann (1998), quien aborda el análisis de la filosofía andina donde especifica que tomando en consideración la noción de razón, se puede hacer un traslado de dicha terminología para abordar la explicación de los procesos de pensamiento andino. Es decir, desde un tratamiento hermenéutico se puede llegar a comprender el sentido específico que las culturas otorgan a sus procesos de pensamiento. Como argumenta el propio Estermann:

No resulta nada fácil *tematizar* estas *racionalidades* particulares. En primer lugar, siempre lo hacemos *desde una cierta racionalidad*, aunque ajena a la tematizada. El encuentro con el *otro* y la *otra racionalidad* siempre se efectúa a partir de uno *mismo* y la *propia racionalidad*. La hermenéutica diatópica sólo puede ser realizada dentro de la *lógica* del diálogo intercultural que

LAURENTINO LUCAS CAMPO

oscila de un lugar (*topos*) a otro, o más precisamente: de una persona (con una cierta cultura y *racionalidad*) a otra persona (con otra cultura y *racionalidad*). En segundo lugar, se trata de rasgos tan fundamentales e implícitos que sólo pueden ser sacados a la luz a través de una *arqueología* intelectual muy cuidadosa. [...] En tercer lugar, no podemos utilizar una terminología mono-cultural para el análisis de una determinada *racionalidad*. Si bien es cierto que ésta solamente es alcanzable y entendible desde *otra* cultura y su racionalidad, esto no significa que pueda ser comprendida a cabalidad en base a una racionalidad ajena (Estermann, 1998: 90-91).

La hermenéutica adquiere entonces un lugar central para acercar las comprensiones, las explicaciones de las *racionalidades* de quienes intervienen poniendo sus pensamientos en juego en las interacciones cotidianas. Tanto la que se ha denominado hermenéutica diatópica (Santos, 2002) o la denominada hermenéutica analógica (Beuchot, 2000; Primero y Buganza, 2007) desde el contexto latinoamericano, y especialmente desde México, planteo se puede llegar a realizar la comprensión y explicación de los aspectos centrales de las culturas.

De ese modo, podemos generar explicaciones para comprender los sentidos y significados que tienen para los pueblos indígenas diferentes aspectos de su vida cotidiana; en este capítulo se hace énfasis en el tema de la filosofía de la educación, destacando las nociones de enseñanza-aprendizaje. De ahí que se pueda decir que los pueblos realizan procesos de reflexión y argumentación de sus referentes culturales, basados en su propia terminología que, debido a los procesos de interpenetración cultural, en determinados momentos hacen uso de la terminología de la cultura occidentalizada,

CAPÍTULO 6: FILOSOFÍA EDUCATIVA DESDE LA VIVENCIA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

por lo que emiten interpretaciones y explicaciones de elementos culturales propios, en ocasiones utilizando el lenguaje dominante: el español,³ ello a riesgo de que en el camino de traducción se puedan perder sentidos y significados que tienen en lengua materna.

Y aunque se realice la traducción, aunque se eche mano del lenguaje hegemónico, mantienen ciertas especificidades, lo que les hace tener ciertos rasgos coincidentes pero también algunas características distintas (Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2011), por supuesto guardando las respectivas distancias con respecto a otros referentes de la cultura occidentalizada.

Aunque también habría que tomar con las reservas del caso cierta terminología, como lo es la misma noción de *filosofía*, ya que si bien es una construcción no sólo lingüística sino también ideológica, en el sentido de un pensamiento con referentes específicos, generados desde la cultura de Occidente, tiene el potencial de organizar el pensamiento a partir de ciertos elementos explicativos, lo que es criticable es que persiste la tendencia a dejar *invisibilizados* otros tipos de pensamientos explicativos. Por otra parte, tendremos que revalorar los aportes de la corriente de pensamiento generada e impulsada desde América Latina, donde se fundamenta y se otorga al pensamiento de los pueblos indígenas un nivel de reconocimiento que sin ambages puede ser denominado como *filosofía*. Sin embargo persiste el cuestionamiento, acerca de si el pensamiento profundo de los pueblos indígenas

3 Aunque se les ha reconocido, a nivel constitucional, su status de lenguas nacionales, las indígenas siguen siendo sistemas de habla que, en la mayoría de los casos, aún carecen de sistemas de escrituración, el cual si estuviera más consolidado les permitiría llevar a cabo su enseñanza de manera efectiva, como lenguas nacionales y estar cumpliendo con uno de los fundamentos constitucionales que a inicios del siglo XXI apenas se están cristalizando.

LAURENTINO LUCAS CAMPO

puede ser denominado como *filosofía*, en algunos casos se prefiere hablar de *saberes* o *epistemología* y no de *filosofía* (Rosas, 2013).⁴

En términos generales, se puede argumentar que ya sea que se retomen las nociones construidas desde Occidente o sea que se retomen las que los propios pueblos indígenas han utilizado, lo relevante es reflexionar las distintas concepciones acerca del pensamiento en general, y del proceso que se ha denominado *educativo*. Pero sobre todo se tienen que recuperar las nociones que los pueblos indígenas han construido a lo largo de su existencia como sociedades, para generar condiciones de reconocimiento de sus saberes y conocimientos, no para decir que tales bagajes cognoscitivos se están *rescatando* o que se están *recuperando* sino para generar condiciones en las que los pueblos digan *su palabra* (Freire, 2005), desde sus propios referentes lingüísticos en los que se sustentan sus profundas nociones, sentidos y significados culturales.

DIFERENTES PUEBLOS: SUS NOCIONES EDUCATIVAS

La noción de *educación* no es un concepto que todas las culturas tienen como parte de su lenguaje ni como una práctica social específica, como desde la perspectiva de Occidente se le

⁴ El debate persiste, sin embargo, en lo que se ha avanzado es en centrar la reflexión en los sistemas de pensamiento de los pueblos originarios, los cuales ya sea que se les denomine saberes, filosofía o con alguna otra acepción, lo relevante es reconocer que ya está en la mesa del debate no sólo su reconocimiento sino también la explicación de los mismos pueblos generan. A veces dicha explicación es impulsada desde los propios pueblos indígenas, que es otro gran avance en el proceso de generación del conocimiento. Ver *El conocimiento actual 1* Luis Eduardo Primero Rivas (compilador) (2012) CAPUB, México; y *El conocimiento actual 2* Luis Eduardo Primero y Hugo Hernán Rodríguez Vázquez (compiladores) (2013) CAPUB, México, donde se incluyen algunos trabajos elaborados por miembros de pueblos indígenas reflexionando, explicando y revalorando los saberes de sus pueblos de pertenencia respectivos.

CAPÍTULO 6: FILOSOFÍA EDUCATIVA DESDE LA VIVENCIA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

entiende. Por ejemplo, para varios pueblos, lo más cercano a la noción *educación* está relacionado con las actividades que en la vida cotidiana ellos, como sociedades humanas, llevan a cabo (Zambrana, 2008). Aunque, para Occidente, existe la clasificación teórica de las modalidades de educación, que enfatiza la existencia de la educación formal, la no formal y la informal (Torres, 2006). Para nuestro caso, hablaremos de un ejercicio de enseñanza-aprendizaje sustentado desde la cotidianidad, que destaca las actividades que en el conjunto de la colectividad, adquieren y tienen sentido y significado profundos en la formación de sus participantes.

EL PUEBLO NAHUA DE GUERRERO⁵

Para los nahuas de la parte de Guerrero, la noción *educación* puede ser traducida como *llevar a alguien enseñándole*. Donde la figura de quien enseña o encamina toma gran relevancia. En este proceso de *guiar* o *enseñar*, se hace presente la observación como primer momento en el proceso de educar, pero también en el de aprender. Por eso la noción de enseñanza puede ser entendida en el sentido de *guía*, donde quien realiza esta función puede ser tanto un adulto o alguien más y no necesariamente adulto, por ejemplo, alguien mayor de quien está siendo guiado, tal vez un hermano mayor, un primo o un amiguito.⁶

⁵ Esta información es producto de la comunicación personal con el Maestro Martín Jacinto Meza, poeta de origen náhuatl, profesor de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, donde imparte la asignatura de lengua originaria en náhuatl, obtenida en junio de 2015.

⁶ Existen desarrollos en cuanto a este ámbito de investigación donde los hallazgos indican que dan formas específicas en que las sociedades, en especial las indígenas, realizan sus procesos de enseñanza y de aprendizaje. De las investigadoras que han llevado a cabo

LAURENTINO LUCAS CAMPO

Cuando alguien ya ha aprendido todos los aspectos que le permiten ser considerado ya un miembro formado, con las virtudes y sentidos de lo que implica ser parte de esa cultura. Debido a ello, la noción de haber sido enseñando, de haber aprendido los elementos de la cultura para ser considerado parte de ésta, se entiende como que es la expresión de todo eso que ha aprehendido. La mayor virtud que se considera relevante que aprendan los miembros de la cultura nahua es el respeto (*tetlakanonotsalistle*) cuyo sentido sería ser *la expresión de todo lo demás*, de todo lo que los demás miembros valoran como relevante de ser aprendido. Es decir primero tuvo un ejemplo a seguir, después, con el paso del tiempo y en la medida en que pone en práctica tales enseñanzas, ese ejemplo se ve expresado en lo que la persona es, en tanto se va insertando en el proceso de socialización dentro de su cultura y de su comunidad.

Por otra parte, se puede decir que quien enseñó pudo llevar a cabo de manera cabal esa enseñanza, por lo que se afirma, cuando se refiere a la persona que ha aprendido, que le enseñaron bien los consejos (*kuajle okitlakanontskej*), y en ese sentido se puede referir que fue *bien educado*. Por lo que en este sentido de la cultura nahua *lo educativo* no sólo se refiere al ámbito de la institución educativa sino sobre todo, y principalmente, al ámbito de la vida cotidiana. Donde quien enseña o quien funge como guía no necesariamente tiene que haber acumulado una cierta cantidad de *certificaciones*, calificaciones o grados académicos, lo que le haría ser *competente* en el rubro

indagaciones clarificadoras y muy relevantes podemos mencionar sólo algunas autoras, como por ejemplo Bárbara Rogoff (1993 [1998]), Ruth Paradise (1996 [2006]), Rogoff, Paradise, Mejía, Correa-Chávez, Angelillo (2010), cuyos hallazgos han permitido la comprensión en cuanto a los modos en que algunos pueblos indígenas realizan la socialización de sus miembros más jóvenes.

CAPÍTULO 6: FILOSOFÍA EDUCATIVA DESDE LA VIVENCIA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

de la enseñanza; más bien, de lo que se trata para los nahuas es que se enfatiza un proceso de socialización donde toma relevancia el hecho de una enseñanza donde se consideren aspectos morales y éticos en ese proceso de enseñanza-aprendizaje, por parte de quien *sabe algo*, para que quienes aprenden, lo hagan basados en los fundamentos ético-morales del grupo social nahua.

Lo anterior sólo es un acercamiento al modo en que se entiende y practica lo que es enseñar y aprender desde una cultura específica. Queda el reto de seguir profundizando en el sentido, las implicaciones y los componentes que para los miembros de los pueblos indígenas tienen los procesos que llevan a cabo en la vida cotidiana.

EL PUEBLO TONACO DE VERACRUZ⁷

Para los totonacos de la sierra, en especial de la zona de Veracruz, la acción de introducir a alguien al ámbito de la enseñanza y del aprendizaje puede ser traducida como *tamasiyun*, que tiene el sentido general de indicar que se le muestra, *se le enseña algo a alguien*. Sin embargo, en esta acción de enseñar se tiene en cuenta el aspecto contextual, donde pierde sentido el hecho de hablar de enseñarle a alguien en abstracto. Por lo que es necesario enfatizar que muchas de las acciones que esta sociedad totonaca realiza, al igual que otras, se fundamentan en los referentes físicos que se tengan para poder aludir a la acción específica que se realiza.

⁷ Esta información es producto de la comunicación personal con el Maestro Faustino Montes Castañeda, de origen totonaco, profesor de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, quien imparte la asignatura de lengua originaria en totonaco, y la suministra en junio de 2015.

LAURENTINO LUCAS CAMPO

Es así que identificamos semejanzas con las construcciones en sus sistemas de pensamiento y de lenguaje que otros pueblos indígenas realizan. Por lo que podemos argumentar que hablar en abstracto no siempre indica un pensamiento más *elevado* ni más elaborado,⁸ sino que esta estructura de pensamiento totonaca se caracteriza por enfatizar los referentes físicos que se tienen en el desenvolvimiento diario, con los cuales se lleva a cabo la vida cotidiana.

Por otra parte, encontramos otra acción que complementa a *tamasiyun*, tal acto es lo que desde la lengua totonaca se denomina *takatsin*, donde esta palabra tiene el sentido de *aprender*, o incluso puede indicar que *se sabe hacer algo*. Esto se puede contextualizar desde la vida cotidiana, donde quien sabe hacer algo o que domina alguna actividad, se conceptúa como *takatsin*. Alguien, un campesino, que sabe cazar algunos animales, para procurar que su siembra se mantenga sin depredadores, como las serpientes, o de plagas como las hormigas, se dice que pone en práctica sus saberes y conocimientos, para resolver una dificultad o para atender a una situación específica. Por lo que *takatsin* estaría siendo la acción mediante la cual estaría evidenciando que sabe aplicar sus saberes para tener una buena cosecha.

Con este breve ejemplo, quiero dejar asentado que existe un grado de matización respecto a la noción de la educación, donde lo educativo pasa por darle un contenido y una acción específica dentro de una actividad, por parte de alguien experto o especializado, para referir la acción concreta que se esté llevando a cabo, en este caso de *enseñarle* a alguien para que *aprenda*.

⁸ Que es el sentido que se le ha dado desde la filosofía occidentalizada, donde se ha pretendido que todo pensamiento abstracto, por ser de éste carácter, implícitamente es más elaborado y más complejo. Lo que no necesariamente es así. El sistema de pensamiento de los pueblos indígenas así lo constatan.

CAPÍTULO 6: FILOSOFÍA EDUCATIVA DESDE LA VIVENCIA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Con lo anterior se puede decir que la noción *educación* no se halla en el sistema de lenguaje de los totonacos, lo que existe es la referencia a acciones que tienen que ver con enseñar, por un lado, y de aprender, por otro, donde es fundamental tomar en cuenta el contexto y lo que implica poner en ejecución eso que se aprende en dicho contexto o en una situación práctica.

EL PUEBLO AYUUIJK JÄ'ÄY DE OAXACA

La gradual concienciación (Freire, 2005) ha implicado para los miembros de los pueblos indígenas generar reflexiones desde su propio lugar como indígenas, quienes aunque se han profesionalizado en instituciones de educación superior, universidades cuya lógica y estructura responde a la perspectiva de Occidente, conocidas como *universidades convencionales*, han centrado su análisis en las propias sociedades de origen para impulsar procesos de reflexión y explicación de lo que tales sociedades generan como pensamiento, pero también aplicaciones prácticas de sus propios conocimientos. Ello ha derivado en que autores nativos de los pueblos indígenas comiencen a teorizar acerca de sus propias nociones, las cuales tienen un fundamento teórico filosófico propio, como es el caso del pueblo Ayuujk c, conocidos regularmente como *Mixes*, del estado de Oaxaca, en México (Vargas, 2012).

Para los Ayuujk jä'äy de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca, la noción educativa la refieren desde su propia lengua, desde ella “identifican las formas propias de su aprendizaje comunitario; en el que también exponen de manera breve y profunda, los cómo, los porqués, los paraqués, etc.,

LAURENTINO LUCAS CAMPO

de esa educación vivencial, milenaria” (Vargas, 2008: 10). Así, la *educación* comunitaria que dicho pueblo promueve, a la vez se vincula con el nivel de la comunidad, de lo comunitario.

Con la noción de Wejën Kajën se hace alusión a “un aprendizaje comunal profundo, amplio y ascendente, continuo y permanente” (Vargas, 2008: 18). Al igual que todas las culturas, la socialización de los agentes más jóvenes se lleva a cabo en lo colectivo, en comunidad. De ahí que ésta sea el fundamento no sólo filosófico sino práctico en el que se concreta el proceso de formación de los futuros agentes sociales pertenecientes al pueblo Ayuujk.

La comunidad, como espacio de aprendizaje vivencial, también tiene relevancia en Wejën kajën, por ser el espacio más amplio donde el ser humano pueblo potencia, amplía sus capacidades, aptitudes, facultades, tendencias y talentos, pues en ella se ubican las diferentes instituciones comunitarias como son: la familia, el vecindario, la fiesta el tequio, la religiosidad comunitaria, la asamblea, los cargos de autoridad, la organización cívico-político, la religiosa-cultural y la productiva-agraria; las empresas comunales, las instituciones artísticas, en donde los niños y jóvenes practican la danza, la música, el teatro bajo el esquema de tequio; la creatividad e invención con el idioma materno, entre otras” (Vargas, 2008: 18).

Es decir, la comunidad, la cual está conformada por diferentes instancias, que se articulan en la vida diaria y dotan de sentido práctico las acciones cotidianas de los Ayuujk, es la que permite que se realice el proceso de enseñar y de aprender. Esto nos lleva a otro gran tema que por su amplitud, sólo podemos dejar mencionado aquí, y es el de la comuni-

dad, la cual, como concepto teórico ha tenido un tratamiento desde cierta perspectiva de pensamiento, llamada comunalidad.⁹

En ese sentido, el proceso de enseñanza y de aprendizaje es denominado por los Ayuujk como *Wejën Kajën* que puede ser entendido como:

desenvolvimiento, descubrimiento y potenciación continua y permanente de las capacidades, potencialidades, facultades, tendencias y talentos del ser humano-comunero para la creatividad e invención personal y colectiva en tres dimensiones humanas: *Ya Ya'jkën* (nivel biopsíquico); *Ja Wënmaäny* (nivel conocimiento-pensamiento-mente); *Ja Jääwën* (nivel emocional-espiritual) (Vargas, 2008: 14).

La noción de *Wejën Kajën* alude a todo un proceso que implica la vida del ser humano-pueblo Ayuujk, desde que nace hasta que deja de existir. Por lo que es un vivir permanente, donde nunca se deja de enseñar pero tampoco se deja de aprender (Vargas, 2012).

EL PUEBLO GUARANÍ DE BRASIL

A nivel latinoamericano, especialmente en Paraguay, donde el pueblo Guaraní que habita una parte de Brasil, se ha encontrado que desde sus propias prácticas éste pueblo no sólo nombra la noción de educación o la acción de aprender, sino

⁹ Un aporte de la escuela comunalista evidencia que los procesos de conformación de los sistemas de vida (religioso, jurídico, educativo), adquieren relevancia y tienen sentido sólo a nivel de la comunidad y de lo comunal. Ver Díaz (2004), Robles y Cardoso (2007). Existen otros autores que por condiciones de espacio no es posible mencionarlos aquí.

LAURENTINO LUCAS CAMPO

que también les dotan de sentidos y significados particulares, que son construidos desde sus propios horizontes de cultura. Estas nociones se significan desde lo que Bergamaschi denomina la cosmovisión Guaraní (2007a).

Desde la perspectiva de este pueblo indígena de Sudamérica lo que se entiende por *educación* no sólo tiene que referirse a un espacio físico en particular, ni a una persona formada específicamente para llevar a cabo dicha actividad, sino que existen otras figuras que dentro de la cultura guaraní tiene un peso muy relevante, en términos de ser los especialistas reconocidos por los miembros de esa cultura. Tal es el caso de los *Opy* (Bergamaschi, 2007a). El modo de vida guaraní tiene que ver con muchos de los aspectos que se realizan dentro de la vida de dicho pueblo. Por lo que en términos amplios, la noción de vida guaraní se conceptúa como *Nhande Reko*. (Bergamaschi, 2007a) que se refiere a:

“Dos formas de aprender. Una está ligada al esfuerzo personal: es la búsqueda, desencadenada por la curiosidad que se desarrolla en la persona, desde pequeña. La otra, es revelación y se relaciona con la primera, pues para recibir la revelación de las divinidades, la persona también hace un esfuerzo para vivir de acuerdo con el *Nhande Reko*. El conocimiento, para los guaraní, es expresado por medio de la palabra *Arandu*: Ara significa tiempo, *dia ñendu*, quiere decir sentir, experimentar. En esa perspectiva, *Arandu* significa sentir el tiempo, hacer el tiempo actuar en la persona. Las dos formas de aprender arriba mencionadas, están ligadas al tiempo y, por eso cuanto más vieja, la tendencia es ser la persona más sabia y por tanto más respetada por todos” (Traducción de Vanesa Alemán Enríquez, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM).

CAPÍTULO 6: FILOSOFÍA EDUCATIVA DESDE LA VIVENCIA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Varios aspectos y niveles la cultura Guaraní toman en cuenta, por un lado lo personal y divino y por otra el espacio y el tiempo. Al igual que otras culturas que hemos mencionado en este capítulo, recurren a la contextualización de la aplicación de los saberes, pero además consideran la participación de otros entes, además de los humanos, que intervienen en el proceso de aprendizaje de los miembros de la cultura. Por lo que el término *educación* tiene que ser reconsiderado a la luz de lo que los pueblos originarios manejan no sólo como práctica cultural sino como un nivel de pensamiento más amplio y profundo.

LA PRÁCTICA SOCIAL Y EL PROCESO EDUCATIVO

En general, para los pueblos originarios, sus sistemas de pensamiento se han configurado a lo largo de su existencia como sociedades humanas. Procurando tomar en cuenta la corriente filosófica del pensamiento universalista, pero también manteniendo una distancia prudente de la escuela relativista, lo que se ha dejado plasmado en este capítulo es un sentido de la hermenéutica, especialmente la denominada analógica, que busca recuperar las proporciones de los sistemas de pensamiento y de explicación del mundo. Es en esa vertiente donde este capítulo quiere ubicar el debate de la reflexión de una práctica cultural específica como lo es la educativa.

De ahí que se reconozca que los procesos educativos están inscritos con las prácticas sociales en las cuales se llevan a cabo por parte de las sociedades que los ponen en ejecución. Por eso diferentes investigaciones han llevado a cabo hallazgos que enfatizan los procesos en que las especificidades de los pueblos implican procesos también definidos de lo que se ha denominado *educación* desde los fundamentos de la cultura de Occidente.

LAURENTINO LUCAS CAMPO

Si acaso pudiéramos hablar de una acción pedagógica, tendríamos que pensar que ésta se sustenta desde la vida cotidiana, en donde se realiza la acción social cultural de este acto educativo. Pero lo que cobra pertinencia “es la orientación para realizar la formación humana que parte de describir, comprender y valorar las condiciones concretas en las cuales se ejecuta, para conseguir resultados educativos al servicio de la vida humana” (Primer, 2002: 9).

Desde la manera como concebimos la hermenéutica, y en términos amplios, podemos afirmar que la hermenéutica de lo educativo es uno de los pilares donde se gesta y se consolida la sobrevivencia y reproducción de cualquier sociedad. Así mismo lo educativo, situándolo en el marco de la vida cotidiana, se torna relevante al no delimitar lo educativo sólo en el restringido marco de las instituciones escolares, sino que se procura que los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como los recuperados de algunos de los pueblos indígenas referidos en este capítulo, puedan potenciar la reflexión pero también la retroalimentación inter-cultural, filosófica, educativa para impulsar y llevar a cabo propuestas no sólo de educación escolar, sino de modos de vida en donde se reflexionen profundamente los fundamentos del pensamiento de las sociedades que conforman este amplio mosaico que es la condición humana.

REFERENCIAS

ARVON, H. (1968), *Georg Lukács*, Barcelona, Fontanella.

BADIOU, ALAIN (1972), *El concepto de modelo – Bases para una epistemología materialista de las matemáticas*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.

BERGAMASCHI, M. A. (2007a), “Prácticas pedagógicas en la aldea y recreación de la escuela desde la cosmología Guaraní”. En García Stella Maris y Mariana Paladino (comps.), *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Ed. Antropofagia, ps. 215-240.

BERGAMASCHI, M. A. (2007b), “Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guaraní”. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, ps. 197-213, maio/ago. 2007. Consultado el 25 de julio de 2015. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>

BERNHARDT, J. (1996), *Hobbes*, México, Publicaciones Cruz O., S.A.

BEUCHOT, M. (2003), “Antropología filosófica y educación”, en *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, México, Primero Editores, ps. 41-53.

BEUCHOT, M. (2012), *Pedagogía y analogía. Temas de filosofía de la educación desde la hermenéutica analógica*, México, De la Vega Editores.

BEUCHOT, M. (2015), *La hermenéutica y el ser humano*, Paidós, México.

BEUCHOT, M. Y CONDE N. (2010), *Hermenéutica analógica y derecho desde una perspectiva trágica*, México, Jus.

MAURICIO BEUCHOT / LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

BEUCHOT, M. Y JEREZ JOSÉ LUIS (2014), *Dar con la realidad*, Editorial Círculo Hermenéutico, Neuquén, Argentina.

BEUCHOT, M. Y PRIMERO L. E. (2003), *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores, México.

BEUCHOT, M. (2010), “Hacia un sujeto analógico”, en Briseño Figueras R. y Álvarez Cienfuegos J. (coords.), *Racionalidad y subjetividad. Los rostros de la modernidad*, Morelia, Mich., UMSNH.

BEUCHOT, M., *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, México: UNAM-Ítaca, 2009 (4a. ed.). A la fecha circula la 5ª edición.

BEUCHOT, M. (2010), *Hermenéutica analógica, símbolo y ontología*, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.

BEUCHOT, M. (2015), “La filosofía de la educación desde una hermenéutica analógico-icónica”, en *Voces de la filosofía de la educación*, Irasema Ramírez Hernández (Compiladora), co-edición CLACSO-BENV-ENSV y Ediciones del Lirio, México.

BOBBIO, N. (1995), *Thomas Hobbes*, México, FCE (1ª reimpr.).

CHOMSKY, NOAM (1995), *La sociedad global – Educación, Estado y democracia*, Ed. Joaquín Mortiz (Contrapuntos), México.

CHOMSKY, NOAM (2002), *EE. UU. Un Estado ilegal*, Editorial Aún Creemos en los Sueños, Santiago de Chile.

CHOMSKY, NOAM (2015), “Vamos hacia un precipicio, no tendremos una vida aceptable”, Entrevista de es.euronews.com

DE SOUSA, SANTOS B. (2002), “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. El otro derecho”, Número 28, julio. Colombia, Bogotá D.C., ILSA.

DE SOUSA, SANTOS B. (2009), *Una epistemología del Sur*, co-edición CLACSO – Siglo XXI, México.

DOTTI, J. E. (1980), *El mundo de Juan Jacobo Rousseau*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

DUSSEL, E., MENDIETA E. Y BOHÓRQUEZ C. (Editores) (2011), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y ‘latino’* [1300-

2000], México, Siglo XXI.

ECO, U. (2004), *La struttura assente, La ricerca semiotica e il metodo strutturale*, Milano, Bompiani.

ENGLES, BARBARA (1996), *Introducción a las teorías de la personalidad*, McGraw-Hill, México.

ESTERMAN, J. (1998), *Filosofía andina, Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*, Quito, Ecuador.

EZCURRA, ANA MARÍA (1984), *El vaticano y la administración Reagan*, co-edición Editorial Nuevomar y Claves Latinoamericanas, México.

FALCONES, I. (2006), *La catedral del mar*, Barcelona, Grijalbo.

FERRARA, A. (2008), *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*, Barcelona, Gedisa.

FERRARIS, M. (2006), *Introducción a Derrida*, Buenos Aires, Amorrortu.

FOUCAULT, M. (2003), "Coraje y verdad", en Abraham T., *El último Foucault*, Buenos Aires, Ed. Sudamericana.

FOUCAULT, M. (2005), *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa, (10a. reimpr.).

FOUCAULT, M. [(2001] 2002), *La hermenéutica del sujeto*, México, FCE.

FREIRE, P. (2005), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.

GRASSI, M. (*Im*)posibilidad y (*sin*)razón, Buenos Aires, en prensa.

GUTIÉRREZ, R. GERMÁN (1998), *Ética y economía en Adam Smith y Friedrich Hayek*, Universidad Iberoamericana (Biblioteca Francisco Xavier Clavijero), México.

HELLER, A. (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.

HELLINGER, BERT (2009), *Pensamientos de realización*, Ed. Rigden-Institut Gestalt, Barcelona.

HELLINGER, BERT (2010), *Inteligencia transgeneracional – Sanando las heridas del pasado*, Ed. Grupo CUDEC, México.

MAURICIO BEUCHOT / LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

HOBBS, T. (1979), *Leviatán*, Madrid, Ed. Nacional.

HOBBSAWM, ERIC (2012), *Historia del siglo XX*, Paidós – Crítica (Historia del mundo contemporáneo), México.

IZQUIERDO SÁNCHEZ, MIGUEL ÁNGEL (2000), *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos*, UPN (Col. Educación # 15), México.

JEREZ, JOSÉ LUIS (2015), *Introducción al nuevo realismo*, Ed. Círculo hermenéutico, Neuquén, Argentina.

JEREZ LÓPEZ, LILIANA (2008), *El peso y significado del maltrato infantil en la psicopatía adulta*, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, UPN Ajusco, México D. F.

JEREZ LÓPEZ, LILIANA (2010), *El maltrato infantil y sus consecuencias en la gramática de la subjetividad*, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN Ajusco, México D. F.

JUNG, C. G. Y CAMPBELL J. (1993), *Encuentro con la sombra: el poder del lado oculto de la naturaleza humana*, edición al cuidado de Connie Zweig y Jeremiah Abrams, Editorial Kairós, Barcelona.

LENKERSDORF, C. (2005), *Filosofar en clave tojolabal*, M. A. Porrúa Editor (Colección: Filosofía de nuestra América), México.

LÓPEZ AUSTIN, ALFREDO, coordinador (2005), *El modelo en la ciencia y la cultura*, co-edición UNAM- Siglo XXI, México.

MARCEL, G. (1963), *Homo viator, Prolegómenos à une métaphysique de l'espérance*, Paris, Aubier.

MONDOLFO, R. (1943), *Rousseau y la conciencia moderna*, Buenos Aires, Imán.

NANTE, B., “Experiencias de lo arcano en *El libro rojo* de C. G. Jung”, en *Anuario Epimeleia* (Buenos Aires), año 1, nn. 1-2 (1210-1211), ps. 268 ss.

OROZCO FUENTES, B. Y PONTÓN RAMOS C. B., “Descripción analítica cuantitativa y cualitativa de la producción sobre filosofía y campo de la educación, 2002-2011”, en Bertha Orozco Fuentes y Claudia Beatriz Pontón Ramos (coordinación general), *Filosofía, teo-*

ría y campo de la educación 2002-2011, México: ANUIES-COMIE, 2013.

PACCHI, A. (1971), *Introduzione a Hobbes*, Bari, Laterza.

PORTER, LUIS (2013), *La universidad de papel*, Ediciones Académicas CAPUB, 3ª Edición corregida y aumentada. México.

PRIMERO, L. E. Y BUGANZA TORIO J. (coordinadores) (2007), *La hermenéutica analógica: desarrollo y horizontes*, México, Primero Editores-Verbum Mentis.

PRIMERO RIVAS, L. E. (2002), *El pensamiento ético en el joven Marx*, Primero Editores (Col. *Construcción Filosófica*), México.

PRIMERO RIVAS, L. E. (2009), "Ontología, integración del ser y movimientos de la realidad", *Revista Estudios filosóficos*, LVIII (2009), Instituto Superior de Filosofía / Editorial San Esteban, Valladolid / Salamanca, España.

PRIMERO RIVAS, L. E. (2010), *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano*, co-edición Editorial Torres Asociados-RIHE, México (segunda edición colombiana publicada por la Universidad del Cauca, Popayán, febrero del 2011).

PRIMERO RIVAS, L. E. (2015), "Epistemología y metodología de la investigación científica actual: para una filosofía social en clave poscolonial", en el libro *La filosofía social desde la hermenéutica analógica*, Buenos Aires, Ed. Círculo Hermenéutico.

PRIMERO RIVAS, L. E. (2015), "La epistemología postcolonial, el policulturalismo y las tareas de la filosofía política postcolonial", en el libro *La filosofía social desde la hermenéutica analógica*, Buenos Aires, Ed. Círculo Hermenéutico.

PRIMERO RIVAS, L. E. Y BEUCHOT M. (2006), *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*, México: Primero Editores.

PRIMERO, L. E. (2002), *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, México: Primero Editores, Colección Construcción Humana.

PRIMERO, L. E. (2011), *Lucha de humanidades o de la ética ana-*

MAURICIO BEUCHOT / LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

lógica de Mauricio Beuchot, co-edición Editorial Torres Asociados-RIHE.

PRIMERO, L. E. (2013), “Epistemología de lo multifactorial: o lo multifactorial como ignorancia o analogía, publicado en *Prospettiva Persona*, Teramo, Italia, ver en <http://www.prospettivapersona.it/bleg/articolo.php?id=56>

RATTO, F. (2000), *Materiali per un confronto: Hobbes-Vico*, Perugia, Edizioni Guerra.

REYES PALLARES, A. P. (2008), *Recientes aportaciones postpiagetianas para enriquecer la pedagogía de lo cotidiano*, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, UPN Ajusco.

RICCEUR, P. (2005), “La hermenéutica del testimonio”, en el mismo, *Fe y filosofía. Problemas del lenguaje religioso*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

RICCEUR, P. (2007), *El mal. Un desafío a la filosofía y la teología*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

ROSAS, XELHUANTZI T. (2013), “La epistemología náhuatl y la descolonización desde las lenguas originarias”, En Hernández Loeza Enrique, Ramírez Duque María Isabel, Manjarrez Martínez Yunuen, Flores Rosas Aarón (coordinadores), *Educación intercultural a nivel superior. Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, México: UIEP/UCIRED/UPEL.

ROUSSEAU, J. J. (1969), *El contrato social*, México: Porrúa.

ROUSSEAU, J. J. (1970), *Emilio o de la educación*, México, Porrúa.

ROZITCHNER, L. ([1972] 1988), *Freud y los límites del individualismo burgués*, México, Siglo XXI.

SANGUINETTI, H. J. (1968), *Rousseau. Su pensamiento político*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

SARTRE, J. P. (1970), “El universal singular”, en Sartre, Heidegger, Jaspers y otros, *Kierkegaard vivo*, Madrid, Alianza, (2a. ed.).

SATIR, VIRGINIA (1986), *Terapia familiar conjunta*, Ed. La Prensa Médica Mexicana, México.

SÈVE LUCIEN ([1969] 1973), *Marxismo y teoría de la personalidad*, Amorrortu Editores (Biblioteca de filosofía, antropología y religión), Buenos Aires.

TODOROV, T. (1987), *Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau*, Barcelona, Gedisa.

TORRES, JOSÉ ALFREDO Y VARGAS LOZANO GABRIEL (2010), *Educación por competencias ¿Lo idóneo?*, Ed. Torres Asociados, México.

TORRES, C. A. (2006), *Lecciones en sociología de la educación*, Caracas, Venezuela, Editorial Laboratorio Educativo.

TRÍAS, E. (2006), *Tratado de la pasión* (edición actualizada), Barcelona, Random House Mondadori.

VALLERIANI, ANTONIO (2008), *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación (en torno a la pedagogía analógica de lo cotidiano)*, co-edición Plaza y Valdés – UPN, México.

VARGAS VÁZQUEZ, XAAB NOP (2012), “Wejën Kajën: una aproximación teórica para la enseñanza-aprendizaje desde la cultura Ayuujk”, *Innovación Educativa*, vol. 12, núm. 58, enero-abril, 2012, pp. 77-89, Instituto Politécnico Nacional, México.

VARGAS VÁZQUEZ, XAAB NOP (coord) (2008), “Wejën-Kajën. Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal. Primer acercamiento”. Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca, México, H. Ayuntamiento Único Constitucional.

VIAL, F. (1963), *La doctrina educativa de J. J. Rousseau*, México, Editora Nacional.

WATZLAWICK, PAUL (1989), *Teoría de la comunicación humana*, Ed. Herder, Barcelona.

WITTGENSTEIN L. (1988), *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica.

WITTGENSTEIN L. (1973), *Tractatus logico-philosophicus*, Madrid, Alianza.

ZAMBRANA, AMILCAR (2008), “Papawan Khuska Wiñaspa. Socialización de niños quechuas en torno a la producción de papa”.

MAURICIO BEUCHOT / LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

Bolivia: PROEIB - Andes.

ZARKA, Y. CH. (1997), *Hobbes y el pensamiento político moderno*, Barcelona, Herder.

ZEA, LEOPOLDO (1969), *La filosofía americana como filosofía sin más*, Ed. Siglo XXI (colección mínima # 30), México.

ZIMBARDO, PHILIP (2008), *El efecto Lucifer - El porqué de la maldad*, Paidós (Contextos), 1ª edición, Barcelona.

WEBGRAFÍA

<http://www.clubofrome.org/?p=4781>

<http://sociologos.com/2015/04/28/noam-chomsky/>

*La filosofía de la
educación en clave
postcolonial*

DE LUIS EDUARDO PRIMERO
RIVAS / MAURICIO BEUCHOT,
SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN SEP-
TIEMBRE DE 2015 EN LOS TALLE-
RES DE "LA IMPRENTA YA", AV.
MITRE 1761 - FLORIDA, BUENOS
AIRES, ARGENTINA. EN SU COM-
POSICIÓN SE UTILIZARON FUEN-
TES DE LA FAMILIA GARAMOND.
EL TIRO CONSTA DE MIL EJEM-
PLARES.

