





FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA  
DE LO COTIDIANO



# FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO

Luis Eduardo Primero Rivas



Primera Edición: julio 2010

© Luis Eduardo Primero Rivas

© Red Internacional de Hermenéutica Educativa A. C.  
Tekax 234-4, Col. Lomas de Padierna, México  
D. F., 14240 TelFax: 46220437

© Editorial Torres Asociados

Coras, manzana 110, lote 4, int. 3, Col Ajusco,  
Delegación Coyoacán, 04300, México D. F.  
Tél/fax 56107129 y tél. 56187198

ISBN: 978-607-00-3105-2

Esta publicación no puede reproducirse toda o en partes, para fines comerciales, sin la previa autorización escrita del titular de los derechos.

Diseño y cubierta: (Gerardo Ordaz Rivera – RIHE Editores)  
Impreso en México / Printed in Mexico

# Índice

Prólogo. ....	9
Capítulo 1: La <i>pedagogía de lo cotidiano</i> como formación de la persona .....	13
Capítulo 2: La pedagogía de lo cotidiano como filosofía	47
Capítulo 3: Volver a definir la educación. ....	69
Capítulo 4: Antropología filosófica y educación. ....	83
Capítulo 5: Psicología del desarrollo, modelos formativos y desarrollo humano .....	97
Capítulo 6: Psicología y educación (Condiciones de desarrollo humano I: el peso de la psicología para la acción educativa). ....	109
Capítulo 7: Condiciones del desarrollo humano II “Como nadie escucha hay que estar repitiendo (nuevos avances para aumentar la racionalidad analógica). ....	125

Capítulo 8: Conclusiones: hermenéutica del sí y/o psicoanálisis histórico: la administración del sí mismo, o la auto-administración cotidiana. . . . .	139
. . . . .	
Anexo: La cosmovisión ecológica en la filosofía contemporánea: una lectura desde la <i>pedagogía de lo cotidiano</i> . . . . .	151
	169
Bibliografía . . . . .	



## Prólogo

§<sup>1</sup> El libro puesto a su consideración fue diseñado en la primavera del año 2007 y concluye según su programación tres años después, para ofrecerle la presentación actual de la *pedagogía de lo cotidiano* que luego de andar por más de 20 años en el camino de la construcción intelectual, puede proporcionar tesis consistentes puestas a su análisis.

El capítulo inicial —escrito como un ensayo publicado en una revista italiana— ofrece una síntesis general de la *pedagogía de lo cotidiano*. El capítulo segundo, conformado como un ensayo publicado en una revista española presenta a la pedagogía examinada como filosofía.

Dada la importancia de re-examinar las tesis básicas de la pedagogía propuesta sobre la educación, y entendiendo que este libro se titula *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo*

<sup>1</sup> Este símbolo [§] busca identificar *parágrafos* numerados sucesivamente al interior del texto, útiles para ubicar y facilitar referencias. Esta idea parte, entre otras, de las ediciones de la filosofía clásica alemana. En libros como la *Crítica de la razón pura* o la *Filosofía del derecho de Hegel*, e incluso *La filosofía del futuro* de Feuerbach, encontramos este tipo de identificación interna, que hoy, en las ediciones electrónicas y/o difundidas por medio de la Internet cobran un nuevo valor, pues facilitan ubicar textos y citarlos propiamente.

*cotidiano*, el capítulo tercero se denomina “Volver a definir la educación” y retoma tesis puestas a prueba desde hace años. El cuarto ofrece un texto inédito construido sobre las tesis acerca de la antropología filosófica que avanzamos.

Los cuatro primeros capítulos presentan un perfil general del argumento propuesto, su precisión como filosofía, como pedagogía y antropología filosófica, y destacan que nos formamos como personas pues la educación es básicamente eso como también apropiación, con lo cual logramos arribar al capítulo quinto que examina los vínculos entre la psicología y la educación, para tener presente los orígenes de la formación de la personalidad, como fundamentalmente experienciales, psicológicos y sensibles. Parte de este capítulo fue examinado en un evento académico que ya produjo su memoria, difundida con el título de *La hermenéutica educativa para la universidad futura*, y su tesis central es que *les adultes*<sup>2</sup> somos modelos y/o íconos de la niñez y jóvenes.

El capítulo sexto ofrece la tesis que la construcción de la persona avanza como desarrollo humano en la conformación de la experiencia, psicología y sensibilidad humanas; se titula *psicolo-*

<sup>2</sup> Es importante señalar de inicio que el término *les adultes* está correctamente escrito y convoca una modificación del uso de nuestro idioma que paulatinamente avanza para utilizar la letra “e” —ya vigente es muchas palabras— en reemplazo de otras formas lingüísticas que buscan incorporar la referencia a hombres y mujeres. La expresión quizá logre validarse si en las modificaciones históricas requeridas por el idioma español —o más precisamente castellano—, comenzamos a introducir adaptaciones fonéticas y gráficas para evitar el barbarismo de colocar el signo de @ para aludir escribir “todas y todos”, “ellos y ellas”, etcétera, como un legítimo esfuerzo para reconocer a varones y mujeres en la presencia activa del género humano. Hace años encontré (seguro que a finales de los 70’s o iniciando los 80’s) en una *Gaceta de la UNAM*, una formulación similar a esta, sin embargo, perdí la referencia en el tráfago de los años y los días. Agradeceré que alguien me suministre el dato y resalto que la actualización de esta propuesta comenzó a plantearse en el marco de una actividad en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, particularmente en su Seminario de Hermenéutica, pues son una especie de *cancerberos* del buen saber.

## PRÓLOGO

*gía y educación* y plantea el perfeccionamiento inicial de las condiciones de conformación de la persona, todo desde la filosofía que se ha ido perfilando como postcolonial y hecha en América Latina.

El séptimo capítulo se ubica en la misma línea de pensamiento y examina el desenvolvimiento de la intelectualidad y/o racionalidad y/o conciencia, y con estos razonamientos se construye su tesis central, ofrecida bajo el título de: “Como nadie escucha hay que estar repitiendo (nuevos avances para aumentar la racionalidad analógica)”.

Lo central de estos capítulos se presentó como ponencias en eventos académicos realizados en España y en México, en los años 2007 y 2009.

Las conclusiones inician con una recuperación de tesis de Michel Foucault sobre el gobierno del sí, para recobrar los argumentos de la hermenéutica del sí y proponer una administración del sí y/o auto-administración de la persona en la vida cotidiana, que esperemos cierre con bien el contenido de esta publicación, que concluye con un anexo pertinente a lo dicho titulado “La cosmovisión ecológica en la filosofía contemporánea”.

Es un buen camino a recorrer y le invito a iniciarlo, sobre entendiendo que especialmente en las conclusiones hay avances para pensar y buscar el cuidado de sí.

Luis Eduardo Primero Rivas, primavera del 2010.



## Capítulo 1:

# La pedagogía de lo cotidiano como formación de la persona

### Definiciones básicas de la pedagogía de lo cotidiano

§2 La pedagogía de lo cotidiano es hoy una empresa educativa social que ha motivado la atención de diversos autores, entre ellos Antonio Valleriani quien en el número 61-62 de la Revista *Prospettiva* publicó un ensayo sobre ella<sup>1</sup>.

La pedagogía referida se originó en las tesis que comencé a difundir desde finales de la década de los ochentas del siglo XX, en diversas revistas y foros mexicanos, y a la fecha conforma una bibliografía y hemerografía producida por mi y por otros autores de diversos países, atraídos por sus tesis, en tanto recuperan el sentido histórico de la pedagogía, resaltando el concepto de *pedagogía histórica*, y promoviéndola en un rechazo a la reducción que la pedagogía sufrió en el siglo XX, a consecuencia del triunfo generalizado del capitalismo, que redujo la educación a escolarización, como consecuencia del

<sup>1</sup>“Emancipazione e tragicità in pedagogia”, en *Prospettiva persona – Rivista trimestrale di cultura, etica e politica*, Anno XVI luglio-dicembre 2007, # 61-62, Teramo, Italia, novembre 2007, ps. 54-58.

establecimiento de los sistemas nacionales de educación, que al institucionalizarla haciéndola un proyecto de Estado, la tiene que limitar a las prácticas, rituales y procedimientos escolares, al tiempo que promueve pedagogías adaptadas a la Escuela, las cuales a lo largo del siglo XX se van instrumentando paulatinamente, hasta quedar convertidas en *didácticas* y en los peores casos, en meras *tecnologías de la educación*.

Las pedagogías así conformadas son prioritariamente institucionales, limitadas a las prácticas escolares, de un horizonte único de referencia y coherentes con la idea desprendida del triunfo educativo capitalista —o moderno: educación es igual a escolarización, y ser educado es ser escolarizado. Esta hegemonía conceptual es tan grande que ha permeado tanto a la población abierta de nuestros países, las “grandes masas”, y a los intelectuales, a quienes muchas veces le cuesta entender que la educación es mucho más que escolaridad, y fundamentalmente es formación humana, personalización como sostiene la pedagogía de lo cotidiano, proceso basado en el desarrollo humano, en todas sus formas y posibilidades.

No obstante, el saber que poseemos sobre la necesidad del desenvolvimiento íntegro, completo y simultáneo del ser humano, en sus tres niveles constituyentes y constitutivos básicos —la práctica, la sensibilidad y la intelectualidad o racionalidad—, en esta comunicación podremos el acento en su perfeccionamiento intelectual, toda vez que buscaremos resaltar de manera prioritaria el concepto de *conciencia histórica*, capacidad vinculada orgánicamente al desarrollo racionalidad del ser humano.

La pedagogía aludida se va conformando como crítica a las dominantes en el sistema educativo capitalista; se plantea como histórica, y recupera una definición sencilla de su actividad, que la acota como la norma reguladora de la práctica educativa,

y desde ahí como la energía icónica<sup>2</sup>, el conjunto conceptual dinámico, que impulsa la acción educativa, encauzándola según teleologías o finalidades, surgidas del colectivo que educa, siempre organizado en una colectividad o comunidad, y especificado en núcleos más pequeños de habitación humana, que para las sociedades generadas en el desarrollo de Occidente, son las familias, con sus diversas tipologías y dinámicas.

§3 En este sentido la pedagogía se define como la concepción de la educación, entendiéndose a ésta como la acción formativa del colectivo que constituye a quienes lo reproduce, comunidad que establece sus finalidades formativas, según sus intereses, que suelen ir mucho más allá que los formales establecidos en un proyecto educativo de Estado, como sucedió con los promovidos por los ejecutores del poder capitalista; políticos, administradores escolares e intelectuales orgánicos post-burgueses, dedicados a consolidar el poder del capital triunfante en el siglo XIX —el financiero, potencia generadora del poder imperial—, e interesados en dejar atrás, en abandonar la cultura burguesa, deudora del Renacimiento y la Ilustración, y finalmente poseedora de un proyecto cultural de desarrollo de la persona moderna, antes que del mero ciudadano-trabajador-consumidor-ignorante generado por el triunfo generalizado del capitalismo.

<sup>2</sup> La energía icónica es la fuerza mental que nos mueve creativa o productivamente, y por tanto crea desarrollos. Véase sobre este concepto el capítulo de Hugo Rodríguez Vásquez “¿Energía simbólica o energía icónica? Apuntes en vías de claridad conceptual”, en el libro *La hermenéutica analógica: desarrollos y horizontes*, Primero Editores (Col. Construcción Filosófica – Serie Textos Básicos), México, 2007, ps. 81-92 (cfr. para su localización la dirección electrónica [http://www.todoebook.com/result-busq-editor.asp?cod\\_editor=EDIT002190](http://www.todoebook.com/result-busq-editor.asp?cod_editor=EDIT002190))

## Personajes del capitalismo

§4 Este personaje —un actor social singular heterónomo, alienado— se consigue conformar vía la consolidación de los sistemas nacionales de educación, que al institucionalizar la formación humana para hacerla responder a los intereses del Estado capitalista, reduce a la persona a un protagonista del teatro del poder hegemónico, alienado en sus dinámicas fetichizadoras, las cuales coherentemente se trasladan a sus expresiones intelectuales, convirtiendo a las normas educativas con las cuales educa el capitalismo, en fetichizaciones que finalmente transmutan la educación oficial, en proyectos inacabados, paradójicos, confusos e ineficientes, como puede observarse, entre otras evidencias, con dos situaciones: o en los fracasos de los sistemas nacionales de educación —ampliamente documentados por los informes internacionales de los actuales agentes educativos como la OCDE, el Banco Mundial, o la misma UNESCO—<sup>3</sup>, o en el surgimiento de proyectos educativos para-escolares, empresariales e informáticos, que tratan de hacer eficiente la educación que requiere el sistema actual, en tanto, el ciudadano-trabajador-consumidor-ignorante generado por los sistemas nacionales de educación, es poco eficaz para satisfacer la necesidades del mundo capitalista actual, que para conseguir mantener su acelerado dinamismo auto-reproductor endógeno, requiere de individuos técnicamente competentes, que con sus capacidades de producción puedan obtener dinero para consumir crecientemente para que los circuitos

<sup>3</sup> Cfr. para un buen contexto sobre esta afirmación el texto de Anita Gramigna “Innovazione e formaciones nel mondo del mercato globale”, en el libro *La scienze dell'innovazione*, Ed. FrancoAngeli, Milano, Italia, ps. 81-114. De esta misma autora italiana, en español, puede consultarse su capítulo “Teoría y práctica de la pedagogía social en la era de la globalización”, en el libro *La práctica educativa desde la pedagogía social 1*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2007, ps. 105-168.



financieros se mantengan activos y expandan, como lo requiere el capital globalizado. El ciudadano-trabajador-consumidor-ignorante surgido de los sistemas nacionales de educación, es insuficiente para lograr los objetivos del capitalismo globalizado, de ahí el surgimiento de nuevas estrategias educativas, para-escolares, empresariales, transnacionales y meramente instrumentales, en gran parte basadas en diseños informáticos, de la “educación en línea”, o de “licenciaturas ejecutivas”, incluso dadas por entidades privadas directamente en las Empresas que las contratan, según registros que tenemos de actividades de “universidades” privadas mexicanas.

## Personajes del mundo globalizado

Hoy se requiere de un nuevo personaje, post-ciudadano —global, globalizado o de la “generación *google*”—, free-lance, o “trabajador asociado” a Empresas (habitualmente transnacionales) con salarios limitados o por “obra determinada”, hiper-consumidor —de productos desechables, de rápida circulación, altamente perecederos—, y especializado en su nivel específico de producción, y por tanto un neo-ignorante: habitante de los espacios virtuales y de los no-lugares<sup>4</sup>, y sólo conocedor de la información oficial o formal y sin conciencia histórica ni mucho menos crítica.

La pedagogía de lo cotidiano es así mismo revolucionaria, pues al recuperarse como histórica y crítica, se asocia a las tradiciones deudoras de la Ilustración no-oficial, materialista, anarquista y emancipadora, que siguen creyendo que otro mundo es posible, en

<sup>4</sup> Tomo como referencia a Augé, Marc, *Non luoghi*, Milano, Elèuthera, 1996, citado por A. Valleriani, en su capítulo “Emancipación y tragedia en pedagogía”, en el libro *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación*, co-edición Plaza y Valdés-UPN México, México, 2008, ps. 123-152.

tanto la utopía es la realización del deseo y no la inexistencia de lo posible, y se asocia al mejor desarrollo humano que podamos alcanzar, si asumimos posiciones divergentes a las ideas de “desarrollo humano”, contenidas en el triunfo generalizado capitalista.

La pedagogía de lo cotidiano es por tanto una pedagogía del ser, en tanto se refiere a lo realmente existente; y en cuanto sabe que la educación es una ontología —una fuerza creadora de realidades conformantes del mundo, la vida y la historia—, que crea lo existente, y al reconocerlo sabe que ha de tenerlo en cuenta, para trazar sus estrategias pedagógicas, sus rutas de conformación de personalidades y habilidades.

En este sentido es una pedagogía materialista que se ubica en el ser existente, interpretándolo y/o comprendiéndolo según las determinaciones que lo conforman, que han de ser identificadas, situadas y organizadas por la reflexión y/o la investigación que requiere cada situación educativa, por lo cual impulsa como uno de sus conceptos centrales, el de analista educativo.

§5 Como afirmamos líneas atrás la educación es, entre otras definiciones, la acción formativa del colectivo que constituye a quienes lo reproduce, el cual se orienta por teleologías o finalidades, y se refiere este concepto, para resaltar que está dirigido por teleologías o finalidades, vinculadas tanto con la realidad existente —la dinámica predominante del ser—, como con la realidad deseable, posible o creable, los significados del deber ser.

La pedagogía de lo cotidiano es así mismo una pedagogía social, en tanto su principal horizonte de referencia —su más destacado contorno de comprensión y acción— es el conjunto de las comunidades humanas y sus correlativos hábitats de autoprotección. Entornos vitales organizados por la tensión entre el ser y el deber ser, relación que constituye a la sociedad.

La pedagogía de lo cotidiano razona la tensión que conforma lo social, considerando tanto al ser como al deber ser, y orientándose a cualquiera de los dos según proporciones, y de acuerdo a

una pendularidad destacada desde hace muchos años, y que es un recurso de la analogía<sup>5</sup>.

Al ser lo toma en cuenta en sus proporciones, determinaciones y dinámicas, y lo identifica e interpreta (o contextúa), con la tesis que la producción mayor determina a las menores, argumento que puede ilustrarse con la tesis mencionada sobre los sistemas nacionales de educación.

## El todo y la parte

§6 En este caso —y resaltado el ejemplo ilustrando la tesis de ponderación del ser mencionada—, los sistemas nacionales de educación son la parte, y el triunfo generalizado del capitalismo es el todo, la ecología hegemónica, o la producción mayor, que determinará y condicionará estructural u orgánicamente lo particular o menor.

Tomando en cuenta este razonamiento, la pedagogía de lo cotidiano considera en el ser *todo lo que alcanza a identificar*, incluyendo las enajenaciones, fetiches, ídolos, sublimaciones, ilusiones y fantasías que contiene, para plantearse frente a ellas y tomar la posición concreta o posible que se alcance evitando la ilusión en el trabajo pedagógico.

Las determinaciones del ser consideradas, identificadas por el carácter materialista de la pedagogía de lo cotidiano, comprenden todo tipo de factores constituyentes —físicos, simbólicos y tendenciales—, prefiriendo las determinaciones efectivas en la vida

<sup>5</sup> Desde el año de 1989 formulé esta tesis, que puede ser consultada en el libro *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, co-edición AC Editores - Primero Editores (Col. Construcción humana), Cali-Colombia, México, 1999, ps. 37-49. (cfr. para su localización véase la dirección electrónica [http://www.todoebook.com/result-busq-editor.asp?cod\\_editor=EDIT002190](http://www.todoebook.com/result-busq-editor.asp?cod_editor=EDIT002190))

diaria, ubicándolas en los universos de tiempo, lugar, relación, potencia y modo o producción.

Considerando lo dicho deseamos se haya comprendido que la pedagogía resaltada se ocupa de todo tipo de formación de la persona y que en consecuencia se refiere a la educación surgida en todo lugar humano de interacción, y es por tanto trans-escolar y trans-institucional, aun cuando también puede ocuparse, y se dedica, a estudios sobre los procesos educativos escolares e institucionales.

Afirmamos esta circunstancia tanto para presentar un matiz significativo de la pedagogía de lo cotidiano, como para contextualizar el ejemplo que daremos enseguida de las determinaciones consideradas por la pedagogía de lo cotidiano en la vida diaria escolar.

En esta dinámica cotidiana los estudios y/o investigaciones inspiradas en la pedagogía de lo cotidiano, toman en cuenta la arquitectura e ingeniería de la escuela considerada, la ubicación de sus salones de clase, sus recursos operativos y mobiliarios; el tiempo de operación de la escuela —horas de clase, de recreos, de rituales—, los grupos participantes —profesores, directivos, alumnos, padres y madres de familia, etc. —, los programas de trabajo —políticos, curriculares y cotidianos—, la ubicación geográfica de la Escuela —ciudadina, rural, capitalina, provincial—, la economía actuante en la Escuela —oficial, familiar y personal<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> A pesar de su evidencia es importante subrayar el significado de los presupuestos que el Estado (o los capitales privados), asignan a la construcción, mantenimiento y desarrollo de sus Escuelas, así como el presupuesto familiar con que se actúa en la educación de hijos e hijas, e incluso el presupuesto personal de quien estudia, en tanto muchas veces el idealismo pedagógico “olvida” estos factores materiales, básicos para el buen desempeño educativo. En este mismo orden de materialidades olvidadas, hay que destacar circunstancias como el número de libros existentes (en las bibliotecas —públicas, familiares y personales—, la infraestructura con la cual se cuenta y hasta distancias a recorrer, para llegar a los centros de estudio.

De manera especial y con un punto y aparte, debemos destacar la dinámica antropológica actuante en la Escuela, diferenciada por sus modalidades: comunitaria, intraescolar e histórica. Esto es: la correlación de fuerzas entre los grupos humanos activos en la Escuela, en el contexto de las exigencias —implícitas, explícitas y tendenciales—, dominantes en una época.

## La emergencia femenina

§7 Reseñas de comportamientos en las escuelas secundarias mexicanas —destinadas a jóvenes y jovencitas entre los 13 y los 16 años—, registran el predominio de las alumnas en todo tipo de actividades, incluyendo las peleas físicas, a golpes, de violencia corporal. Los registros que poseemos ofrecen datos de las buenas calificaciones de las estudiantes, su alto desempeño escolar —en rituales, en cumplimiento de tareas y de interacción social—, y de sus golpes y agresiones efectivas, tanto dentro de la Escuela como fuera de ella.

Creemos que este tipo de situaciones sólo puede explicarse o hermeneutizarse, desde las tesis de una antropología histórica, que de cuenta de lo que hoy somos a consecuencia de las circunstancias colectivas mundiales, que llegan a nuestras comunidades más regionales y locales, vía los medios masivos de información, y las estructuras u organizaciones generadas por el capitalismo actual —global, hegemónico e imperial—, que crean energías mentales —la mayoría de las veces idólicas—, las cuales necesariamente producen comportamientos.

Es importante distinguir entre las diversas antropologías por utilizar para comprender o hermeneutizar a los grupos humanos actuales y sus dinámicas, en tanto en las Escuelas de la época, intervienen tanto las tradiciones comunales que aún puedan con-

servarse —especialmente en las regiones y países del llamado “Tercer Mundo”—, como las intraescolares, las urbanas y las históricas, ilustradas según las reseñas acabadas de ofrecer.

Esto es: la pedagogía de lo cotidiano busca identificar, contextualizar y hermenautizar las determinaciones que pueda precisar, buscándolas de acuerdo al saber existente sobre lo educativo y actuando con una intención heurística de descubrir *todo* lo que haya, en cuanto supone la íntima interrelación compleja —o ecológica— de lo existente, explicado por la tesis de la continuidad de la realidad, secuencia activa aun cuando signada por lo que muchos filósofos contemporáneos llaman “tragedia”<sup>7</sup>.

Y la pedagogía que resaltamos busca entender y comprender —o hermenautizar—, para actuar eficazmente, considerando tanto las determinaciones del ser como las exigencias y posibilidades del deber ser, en tanto, supone una sociología que afirma que la sociedad se define por la tensión entre el ser y el deber ser, entre estas dos partes activas.

## Experiencias de investigación educativa

§8 En este contexto conviene decir que la pedagogía que presentamos trabaja con los factores constituyentes del ser —pues dejar de hacerlo es quedarse en la ilusión pedagógica o directamente en la fetichización educativa—, mas va más allá de ellos, entendiendo que toda pedagogía histórica impulsa el desarrollo humano, y este también posee un componente de deber ser; de búsqueda de posibilidades, de realidades aún inexistentes, pero deseables.

Es posible ofrecer diversos ejemplos de estos deseos, mas debemos volver a una tesis dicha. La pedagogía de lo cotidiano

<sup>7</sup> Sobre este asunto véase particularmente los dos textos citados del filósofo italiano Antonio Valleriani.

impulsa la ejecución de análisis educativos, inspirados en el conocimiento existente sobre lo educativo —de ahí su filiación con los aportes de la investigación educativa— y en una actitud indagadora heurística que la lleva a descubrir para construir nuevos saberes, contextos, métodos y horizonte de significados.

En este sentido se orienta por una disposición permanente de saber y descubrir según las estructuras u organizaciones del conocimiento científico más fronterizo, más acercado a los saberes punteros, y este amor por la sabiduría la impulsa a aprovechar cualquier situación útil para descubrir, indagar y enseñar.

Dicho esto podemos ilustrar la idea de desarrollo humano que nos interesa narrar, en tanto corresponde a una experiencia educativa que puedo presentar, y que es necesario aprovechar.

El registro de esta situación me involucra completamente al ser actor y testigo de ella.

§9 Narrándola es importante recordar algo. En el año del 2005 promoví en la universidad donde trabajo y laboro un ciclo de conferencias llamado *la práctica de la investigación educativa*, y subtítulo *La construcción del objeto de estudio*, que generó diversos productos, incluyendo un libro, ahora en su segunda edición<sup>8</sup>.

Circunstancias favorables hicieron que en el año 2008 volviera a impulsar el ciclo de conferencias, en ése momento dirigido a dilucidar *La construcción del marco teórico*. Los ponentes fueron seleccionados de la “crema y la nata” de los investigadores e investigadoras de la universidad, y por ser el organizador pude colarme entre esta elite.

Al presentar mi intervención cuidé la mayor cantidad de detalles expositivos *que me fueron posibles*, excluyendo el uso de

<sup>8</sup> *La práctica de la investigación educativa I – La construcción del objeto de estudio*, L. E. Primero y J. M. Delgado, Coordinadores, co-edición UPN México Editor- Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, 372 ps. (ISBN 978-607-413-008-9).

recursos informáticos como el *power point*, pero recurriendo a otras tecnologías comunicativas, como colocar el texto presentado en un “Blog” para que los interesados pudieran “bajarlo” fácil y gratuitamente.

Las circunstancias ambientales en las cuales intervine fueron óptimas —un buen auditorio con instalaciones adecuadas, sonido bien manejado, interés del auditorio y factores similares—, mas los resultados de respuesta inmediata de los asistentes, medidos por las dos únicas preguntas formuladas —surgidas dentro de un público numeroso—, me han dado para reflexionar algunas ideas de desarrollo humano, en el ámbito de los planteamientos de la pedagogía de lo cotidiano.

La exposición diseñada, sobre todo la escrita, se basó en la exigencia de un nivel de abstracción basado en capacidades *ad hoc*, y la respuesta inmediata conseguida se apegó a la falta de desarrollo intelectual existente en los estudiantes promedio que asistían a la conferencia, más dirigidos a lo empírico e inmediato —a lo psíquico y sensible, y al hedonismo—, que a lo abstracto, simbólico y esforzado, asociado a lo intelectual y reflexivo.

## Niveles de abstracción y otras necesidades

§10 Después de esta experiencia quizá debo revalorar el uso de recursos informáticos como el *power point*, y considerar el tiempo requerido para elaborar cuidadosas diapositivas favorables a buenos efectos cognitivos, pues quizá las imágenes, los colores, las animaciones, los íconos, le permitan al público usual identificar objetos conocidos, visualizar relaciones sabidas, percibir “palitos”, “bolitas” y “volúmenes” directos sin mayor abstracción, deseando que su gusto, y la satisfacción de reconocer lo sabido —seguramente cercano al conocimiento cotidiano—, les haga dinamizar su sensibilidad y afectividad, para quizá, posteriormente dar paso al



desarrollo intelectual, abstracto y analítico, que se supuestamente debe predominar en los estudiantes universitarios.

Ante las evidencias percibidas, las preguntas de necesaria formulación son: ¿Qué parte del desarrollo humano debemos priorizar en la educación de estudiantes universitarios que supuestamente se forman profesionalmente? ¿Cuál es el mejor método para desarrollar sus capacidades científicas y/o profesionales?

Pueden darse muchas respuestas; sin embargo, sostengo que lo central y prioritario debe ser —en una formación como la aludida—, propiciar las capacidades abstractivas, analíticas y generantes de quienes se forman profesionalmente, dejando sus desarrollos sensibles, afectivos y psicológicos para sus hábitats de desarrollo personal, en tanto el contexto competente donde se deben ubicar, requiere lo dicho que es lo central obligado para ejercer la conciencia, en sus diversas especificaciones. En todo caso, sería deseable que fueran pasionales, o mínimo sensibles, en el desarrollo de sus capacidades intelectuales, analíticas.

No obstante, las evidencias que podemos aportar en la formación intelectual de los estudiantes promedio va en un sentido divergente al deber ser, y en ellos y ellas predomina lo psicológico, lo sensible, lo hedónico y el conocimiento cotidiano; y por tanto una pobre capacidad abstractiva. Esta circunstancia puede sugerir muchos caminos analíticos, que pueden llevarnos lejos, pero circunscribiéndonos a los objetivos expositivos de este capítulo, debemos concentrarnos en una tesis estelar destacada con el nombre de:

## La necesidad de la conciencia

§11 El triunfo generalizado del capitalismo es una realidad avasallante, concreta y empírica, objetivada en la hegemonía de estructuras u organizaciones alienadas y alienantes; fetichizadas y fetichizantes, dinámicas en procesos autónomos auto-conservadores

extendidos hoy en día a nivel planetario, y sostenida por diseños políticos e ingenierías sociales insospechadas y de largo plazo, trazadas por los estrategas del Imperio hace muchos años y que con el correr del tiempo les van rindiendo sus frutos.

El triunfo aludido surge del desarrollo endógeno del capitalismo, y de las acciones políticas y militares de los dueños del capital y sus empleados, quienes ejecutan la racionalidad capitalista, la cual, por sus estructuras u organizaciones conceptuales —su gramática constituyente—, genera un mundo simbólico con sus significados inmanentes, sus concatenaciones apropiadas y sus conclusiones —o implicaciones— *ad hoc*, conforman la cultura dominante, en sí misma alienada y alienante, que se desplaza con su dinámica propia.

Es importante recordar que la cultura dominante —la Occidental—, considerada en su extensión mundial y/o global y/o planetaria, conforma una hegemonía desigual y combinada, que ejerce el poder en muchos espacios, dimensiones y procesos, pero está lejos de controlar homogéneamente todos los lugares del mundo, por lo cual encontramos intersticios, fallas, paradojas estructurales u orgánicas del sistema, donde podemos resistir e impulsar espacios des-enajenados y des-fetichizados que impulsen la vida, e incluso recuperen objetivaciones genéricas valiosas para ella, así como las culturas regionales y emergentes que respondan a intereses genéricos vitales o productivos.

## Líneas constitutivas de la racionalidad capitalista

§12 Recordar las determinaciones explicativas de esta realidad (y sus posibilidades) nos llevaría lejos, y debemos dejarlas para otra ocasión, concentrándonos en una tesis central: la racionalidad capitalista se apoya en la enajenación del trabajo productivo,

en el establecimiento del Estado favorable al capital, y en una extensa y profunda secuencia eficiente de fetiches, que consiguen autonomía y son reconocidos como verdaderos por la gran masa y los intelectuales orgánicos al capitalismo, que conforman las estructuras u organizaciones alienantes y fetichizantes dichas, productoras de un mundo simbólico contrario a la conciencia, enajenante y enajenado, del cual hemos de emanciparnos, si nos asociamos a las mejores tradiciones de la modernidad ilustrada no-oficial.

La condición ontológica de la alienación y la fetichización nos obliga a impulsar la conciencia y sus determinaciones.

De ellas, destacan como las más importantes, la conciencia sistemática, científica o racional; y nuestro saber histórico, nuestra conciencia de la temporalidad de largo plazo en el desarrollo humano, la conciencia histórica.

Dada la antropología filosófica que suscribimos (el ser humano es práctico, sensible e intelectual o racional, y todo esto en sus historicidades), debemos decir que distinguir a la conciencia es sólo ejercer una distinción analítica que sin excluir a la sensibilidad la pospone para otros análisis, en tanto, creemos que el triunfo generalizado del capitalismo se obtuvo con el desarrollo de la racionalidad correlativa, y que si deseamos el éxito histórico de las productoras y productores asociados, y de todos aquellos y aquellas que trabajen por un mundo mejor al capitalista —alienación surgida de la historia de la propiedad privada—, tendremos que construir una racionalidad capaz de superar a la capitalista, gracias a la conformación de una gramática icónica tan poderosa, coherente y sintrópica, apta para crear las acciones, prácticas y procesos que generen emancipación y de suyo creación de nuevos mundos, pues estos son posibles.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Contribuyendo a los estudios que pueden impulsar la racionalidad en mención, publiqué el capítulo del libro “Avances de la pedagogía analógica de lo

Creemos que para avanzar en la racionalidad recién aludida se requiere de la conciencia, especialmente en las dos determinaciones subrayadas: la conciencia sistemática, científica o racional y la histórica.

Para avanzar en la racionalidad del mundo posible —y sus conciencias, sensibilidades, pasiones y prácticas—, se requiere de una pedagogía preparada para revolucionar la vida cotidiana, generando conciencia con procedimientos que deben iniciar con la respuesta a la pregunta:

### ¿Qué es la conciencia?

§13 De entrada debemos evitar cualquier vínculo con la idea cartesiana de conciencia, en tanto nos afiliamos a la tesis marxiana de que *es la vida la que determina la conciencia y no ésta a aquella*, y con esta posición nos ubicamos en un parteaguas de la historia de la filosofía que debemos recuperar, pues lo creemos crucial.

Desde estas referencias, que nos sitúan en las condiciones materiales, históricas y prácticas que generan la conciencia, podemos insistir en la pregunta formulada en este apartado, para proponer varias definiciones.

La conciencia es un producto del desarrollo humano centrado en procesos filogenéticos y ontogenéticos —genéricos y personales—; y es una construcción psico-cognitiva surgida de la conformación de capacidades abstractivas, reflexivas, concordantes, relacionantes y generizantes.

---

cotidiano: más allá de las condiciones psicológicas”, que puede consultarse en *Hermeneutizar la educación – Memoria del Simposio Internacional Hermenéutica, educación y cultura escolar*, Luis Eduardo Primero Rivas, Coordinador, UPN México Editor (Col. Archivos # 19), México, octubre del 2007 (ISBN 978-970-702-225-6), ps. 111-124.

Al ofrecer esta definición tenemos en consideración los estudios de Jean Piaget en lo relativo al proceso básico de formación de un adulto joven, y las contribuciones de los post-piagetianos, que utilizan las mismas aportaciones de J. Piaget, extendidas a los años posteriores al fin de la infancia, momento de desarrollo que el sabio suizo dejó sin estudiar.

Afirmamos por tanto que la conciencia es una construcción intelectual que capacita al género y a la persona, para conocer deliberada, precisa o diferenciadamente, y que actúa a través de la abstracción —la ubicación paulatina, creciente y sintrópica en el mundo simbólico—, la reflexión —el volver sobre lo conocido—, la lógica —básicamente: concordancia y relación entre los símbolos distinguidos—, y la capacidad generizante o científica, la que busca los comunes denominadores de las series que hacen iguales a los entes, a las cosas, conformándolos en sus especificidades, formalizándolos como genéricos.

## Entre la sensibilidad y la conciencia

§14 Por lo dicho, la conciencia se distingue de la capacidad sensible —la fuerza de respuesta sobre lo inmediato, empírico y determinado—, pues se caracteriza por su abstracción, intelectualidad y/o racionalidad, por lo cual desde los parámetros de referencia que utilizamos, jamás pero nunca, podríamos escribir —o hablar— de “inteligencias múltiples”, entendiendo una analogía entre lo intelectual y lo sensible, como lo ha sostenido el popular autor norteamericano Howard Gardner. En nuestra filosofía lo intelectual y lo sensible son capacidades diferentes, que si bien son interdependientes —retomando a Piaget debemos recordar que en la filo y ontogénesis primero se da lo sensible, y con su buen desarrollo y estabilización, se potencia la buena con-

formación de lo intelectual, abstractivo o racional—, las hemos de diferenciar según el tipo de objeto al cual nos refiramos.

Como los ejemplos utilizados y los principales contextos de referencia de esta comunicación se vinculan a la formación intelectual para favorecer la construcción de una conciencia histórica propicia a la revolución histórico-social de los productores y productoras asociadas, por ahora debemos dejar para otra ocasión el tema de la educación de los sentimientos, y por ende nos dirigimos a pensar en la formación de capacidades profesionales y productivas, necesariamente asociadas a la inteligencia o racionalidad del ser humano, y al asunto ahora y aquí reflexionado: la definición de la conciencia.

Acotación que buscamos circunscribir a su generización, entendiendo que si acertamos, podremos contribuir a entender o a interpretar diversos tipos de conciencia de los cuales se escribe y habla en esta década inicial del siglo, que avanza aceleradamente: conciencia ecológica, de género sexual (masculino, femenino, etcétera), política, cultural, multicultural, transcultural...

Sea la conciencia la que sea, es lo dicho y resumiendo es la capacidad de conocer diferenciadamente, los objetos y/o procesos que entran a nuestra atención.

Este conocimiento supone las capacidades mencionadas—abstractivas, lógicas y científicas o generizantes—; por su conformación utilizan lo que Piaget llamó “operaciones formales” —especialmente el grupo de “cuatro transformaciones”<sup>10</sup>—, y sirve para establecer diferencias significativas, que puedan trasladarse a la actividad u operación sobre lo empírico, el mundo

<sup>10</sup> Identidad, negación, reciprocidad y correlatividad, que potencian la reversibilidad lógica: el reconstruir lo conocido por medio de su arqueología, pudiendo pasar por sus momentos particulares - genéricos y genéricos - particulares, para lograr distinguir los momentos de conformación de una comprensión o interpretación. Para estas actividades se requiere de sutileza gnoseológica, epistémica y ética.

material, de tal forma de aumentar el poder de actuación del ser humano sobre su entorno, natural o social.

## Más allá del conciencialismo

§15 Con lo dicho esperamos habernos ubicado más allá del *conciencialismo*, sin embargo, por las dudas, debemos insistir que seguimos a Piaget —autor que sin conocer las tesis correlativas y filosóficas marxianas, coincide con el sabio alemán—, quien demostró que las estructuras psico-cognitivas (y morales), surgen de la acción o actividades realizadas por niños y niñas, y que ellas son básicas para el desarrollo de la personalidad.

Es por tanto indispensable hacer para saber y generar conciencia, la que sea; capacidad del conocimiento deliberado que necesariamente ha de incluir el significado ético de la realidad, para recuperar a los objetos, sus relaciones y movimientos, en su totalidad, en su ecología completa, que ha de incluir la moral, la práctica que vincula a los seres humanos en su dignidad de tales, en tanto es un factor constitutivo de lo real de significado indispensable.

En consecuencia la conciencia ha de ser, además de gnoseológica y epistémica, ética, para darle sentido humano a los objetos, sus relaciones y movimientos; en tanto la acción humana siempre afecta a los seres humanos y sus hábitats, por lo cual hay que significar la objetividad y sus dinámicas, estableciendo su importancia vital, buscando impulsar lo productivo para la vida, e incluso potenciado su crecimiento, seguridad y enriquecimiento.

La conciencia promovida, con su significado ético, le da sentido a la objetividad, por lo dicho y en tanto es en ella donde habitamos los seres humanos, y donde sobrevivimos, vivimos y/o nos enriquecemos; o morimos, con las distintas formas de la muerte, de la tragedia.

Por tanto, recuperamos una conciencia *ética*, en cuanto se dispone a percibir, reconocer y valorar a las otras personas con las cuales nos interrelacionamos, en su dignidad efectiva de tales, alejándonos de otorgarles un reconocimiento abstracto (o formal), empírico (son cosas frente o junto a mí), ciudadano (inspirado por una mera ética civil, no una íntegra de la persona completa), político (me conviene buscar a tal persona o personaje, por su alcance en el poder) o cortesano, es de urbanidad tratar a alguien, por cortesía.

Finalmente: promovemos una conciencia íntegra —cognitiva, generizante y ética—, favorable a la complejidad de la vida y al desarrollo de sus hábitats, que bien pensados siempre son de auto-protección.

## Pensar en los hábitats que nos albergan

§17 Un hábitat que sea perjudicial, agresivo o mortífero para los seres que alberga, es una contradicción en los términos, una paradoja, o una perversión, que al parecer sólo aparecen en la historia humana.

Como se dan, de ahí que la tensión social se ejerza, entre otros factores, entre los polos de la civilización o la barbarie, es que debemos ejercer la conciencia promovida, ubicada en una teleología mayor y más amplia que las reducciones generadas en la historia previa, especialmente en la época del triunfo generalizado del capitalismo.

Si acordamos en un objetivo educativo como éste, y particularmente en la necesidad de conformar una conciencia histórica adecuada o competente favorable a la revolución histórico-social de los productores y productoras asociadas, podremos pasar a la parte esencial de esta comunicación, referida a la formación de la conciencia histórica, vía:



## La tesis del psicoanálisis histórico

§18 Al desarrollar este apartado es relevante recordar que la tesis ahora vuelta a considerar la he tratado en diversos lugares<sup>11</sup>, y ha sido medular en la formulación de mi pensamiento educativo. Sí en su conformación comprendí correctamente la enseñanza central de S. Freud, puedo decir que el psicoanálisis busca llevar a la conciencia las fuerzas actuantes en el inconsciente, para con el conocimiento deliberado así obtenido, ejercer el arte de vivir, buscando la mayor armonía posible.

Freud trabajó la mayor parte de su obra en la dimensión de un psicoanálisis personal, y fue su discípulo y amigo C. G. Jung quien reflexionó en una perspectiva transpersonal, que lo llevó a examinar la tesis del *inconsciente colectivo*, formulación que me hace concebir la idea del psicoanálisis histórico.

Si bien estas referencias recuerdan los antecedentes cercanos de mi idea para lograr una conciencia mayor que la buscada por Freud, ella también se debe asociar a otros dos referentes: uno lejano, la inscripción en el Oráculo de Delfos del “Conócete a ti mismo” —popularizada por Platón-Sócrates—, y una cercana: el comentario que Mauricio Beuchot hace sobre la tesis de M. Foucault acerca de una “escritura de sí”, para contraponerle una “hermenéutica de sí”<sup>12</sup>.

Una y otra están vinculadas a la búsqueda del *arte de vivir*, y consecuentemente al impulso ético de buscar el bien, como camino a la mejor convivencia posible. De hecho, la inscripción

<sup>11</sup> Cfr. *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores (Col. Construcción humana), México, 2003, p. 79; y en *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2006, 11, 69, 70-77.

<sup>12</sup> Véase estas referencias en *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, ed. cit., ps: 49, 75 y 79.

délfica se asociaba a las normas de los llamados “Siete Sabios” de la antigua Grecia, que buscaban idéntico fin: el buen vivir.

§19 La tesis del psicoanálisis histórico convoca relevantes antecedentes y loables búsquedas, y se asocia a la lucha contra el “individualismo burgués”<sup>13</sup>, fetichización que trastocó y trastoca la vinculación de la persona en la sociedad (y en la historia), al hacer creer en la supuesta centralidad del ser humano singular, con su fingido poder de crear al mundo y su sociedad; y portador del poder de ocultar la relevancia de la persona, de la concreción vinculante de lo social y lo individual, de la energía que concreta aquello y realiza lo individual<sup>14</sup> y siempre portadora de los íconos y los ídolos, que nos hayan llegado a través de las prácticas efectuadas en la vida; realizadas tanto en la infancia, como en la primera juventud, e incluso a lo largo del desarrollo de nuestra vida, pues todos, a cualquier edad, estamos en posibilidad de apropiarnos de nuevos significados, enriquecimiento nuestro mundo simbólico.

## Volver a la historia

§20 Una reconstrucción del mundo moderno, esto es, del período histórico de surgimiento de la burguesía y la consolidación del capitalismo, permite mostrar la génesis de ése fetiche destacando cómo el esfuerzo *del siervo de la gleba emancipado*, logró crear —gracias, igualmente, a trabajos previamente realizados, ya definidos como capital<sup>15</sup>— las prácticas que generarán pau-

<sup>13</sup> El término lo tomo del libro de León Rozitchner *Freud y los límites del individualismo burgués*, Ed. Siglo XXI, México, (1978), 2005, tercera edición.

<sup>14</sup> Lo específico en una serie, en el caso de lo humano: concreción del género, de suyo social.

<sup>15</sup> Una tendencia creciente a promover a la literatura como un medio favorable

latinamente los burgos, los hábitats que generarán las formas de producción posteriormente nombradas como “burguesas”, y en fin: el mundo completo de la burguesía.

No obstante, si la reconstrucción histórica realizada se basa en una interpretación diferente que niegue la existencia *del siervo de la gleba emancipado*, para plantear su plural —*siervos*—, entonces llegaremos a conclusiones diversas, en tanto fue la acción colectiva de los *siervos de la gleba emancipados* la que fue creando el mundo moderno, y jamás la acción singular de unos cuantos. Recordemos que transcurrió cerca de un siglo desde las primeras huidas de los siervos de la gleba, antes que los reinos europeos establecieran el reconocimiento de su ciudadanía, a quienes lograran permanecer un año y un día en la ciudad que los acogía.

## La acción común

§21 Fue la acción colectiva la que crea el mundo moderno, mas un trastocamiento de los hechos históricos —la supuesta fuerza individual del siervo de la gleba emancipado—, instituye el fetiche del “individualismo burgués”, y la ideología dominante así lo promueve, creando un grave debilitamiento de la acción

---

a la buena educación, gracias a la interpretación, a la hermeneutización de sus textos, me lleva a recomendar la lectura de la magnífica novela histórica *La catedral del mar* (Ildefonso Falcones, Grijalbo, Barcelona, 2006), recuperando de ella el personaje del “*Loco Estanyol*”, quien gracias a sus gestiones favorables al matrimonio de su hija Guiamona con Grau Puig, hace posible —entre otros factores así mismo resaltados en la novela de Falcones—, que años después Bernard pudiera radicarse en Barcelona, estando oculto el año y un día requeridos para obtener la ciudadanía. El trabajo colectivo de tantos, hizo que Arnau (hijo de Bernard, y tercera generación de los Estanyol *sojuzgados*), creara su capital y fuera uno de los prototipos de los burgueses catalanes triunfantes.

común, validando las posiciones “liberales” y reproduciendo el fetiche mencionado al mantener a los seres humanos singulares en las ataduras del conocimiento cotidiano, evitándoles arribar al conocimiento desantropomórfico, genérico e histórico que les hará libres, al promover una conciencia débil, poco apta a la abstracción y a las demás formas de la conciencia integral promovida líneas atrás.

§22 La tesis del psicoanálisis histórico es una propuesta de auto-análisis para contribuir a la creación de la libertad, centrada en una correcta interpretación del vínculo entre el ser humano singular y la sociedad, que sostiene la necesaria existencia de la sociedad bajo la premisa que somos sociales y sólo existimos socialmente, y que también existimos singularmente, en tanto poseemos un cuerpo, una psicología, en fin una personalidad, que es y sólo puede ser, en la relación tensional entre la existencia del ser humano singular y su entorno social —somos en las relaciones—, que se concreta en la formación y definición de una persona: un ser humano singular consciente de sus vínculos sociales, y su ser en sociedad, por lo cual se concibe como el punto de convergencia de lo social y lo individual, reconociendo una homeóstasis donde se es co-responsable con su comunidad, su sociedad y su historia.

El psicoanálisis histórico es una propuesta de auto-análisis formulada desde la socialidad y desde la conciencia histórica que conceptuó la filosofía europea desde G. Vico hasta los mejores representantes de la filosofía clásica alemana —concluida con la conciencia de la historicidad de la praxis—, y nutrida con la historicidad de la escuela freudiana y los desarrollos recientes de Foucault-Beuchot, que vuelven a invitar al “cuidado del sí”, al arte del buen vivir y a un ética histórica que establece como deber ser, como impulso deontológico, la mejor auto-conciencia posible, que debe realizarse con una “tecnología del yo”, concreta en el establecimiento de los orígenes de la persona, y en la producción de su auto-conciencia, su saber de sí, sus posibilidades, deseos y

necesidades.

## La formación de la persona

§23 Desde los argumentos ahora resaltados, y en el contexto de una historia singular que debe esperar mejores tiempos para ser narrada, es que concebí las nueve instancias para realizar el psicoanálisis histórico que nos interese sustanciar. Estas<sup>16</sup>:

1. La estructura u organización básica de la personalidad, definida por la integración de su carácter psíquico, la potencialidad básica de su carácter moral y sus particularidades anatómico-fisiológicas, donde ocupa un lugar central la estructura cerebral, como queda evidenciado desde la última década del siglo XX, gracias a los estudios de la anatomía y fisiología cerebral.
2. El núcleo familiar de socialización primaria del infante.
3. La condición de la clase social hegemónica en el barrio, el asentamiento humano donde se realiza esta socialización primaria, y concreción de la comunidad que alberga al niño o la niña y su familia, del tipo que sea.
4. El momento de desarrollo de la clase social en la que se inserta, conformación siempre existente, aún en estos tiempos de supuesta disolución de las clases sociales y de “fin de la historia”.
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

<sup>16</sup> Véase la primera presentación de estas ideas en mi libro *Contribución a la crítica de la razón ética I – El pensamiento ético en el joven Marx*, Primerro Editores (Colección Construcción Filosófica), México, (1984) 2002 (ISBN 970-92466-9-6), p. 27, § 19.

- organiza los procesos convocados.
7. El momento histórico de la correlación de las fuerzas sociales vigentes en la realidad considerada.
  8. La praxis del modo de producción y apropiación dominante en el momento de nacer del niño o la niña, esto es: la dinámica cotidiana que se realiza efectivamente en el entorno de la persona analizada; y:
  9. La organización y/o estructuración del modo de producción y apropiación en cuanto tal, y su concreción histórica en el desarrollo de su dinámica.

Saber de sí mismo, realizar la hermenéutica del sí que propone Beuchot para el auto-conocimiento, supone arqueologizar nuestro origen personal y de suyo los contextos donde nos formamos, y para promover la tecnología pensada para cumplir el destino marcado por el Oráculo de Delfos, es que sistematicé las nueve instancias recién presentadas, las cuales hoy en día se ubican en un proceso de debate que dará seguramente buenos resultados<sup>17</sup>. La propuesta está formulada, aquí está sintetizada para difundirla dentro de este capítulo, y debido a la relevancia que le atribuyo, pues sigue conformando un horizonte de referencia para mi trabajo educativo, que avanza en construir una teoría de la personalidad cada vez más fuerte y bien estructurada, que incluso permita llegar a pensar las determinaciones del cuerpo desde las tesis del psicoanálisis histórico, como se titula un proyecto

<sup>17</sup> Pueden encontrarse textos referidos a estas tesis en las publicaciones siguientes: 1. Dinko Alfredo Trujillo, “De la hermenéutica subjetiva a la hermenéutica del sujeto”, en *Usos de la hermenéutica analógica*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2004, especialmente ps. 167-180; 2. Ana Ornelas H., “Práctica educativa y formación de la personalidad”, en *La práctica educativa desde la pedagogía social 1*, ed. cit., ps. 81-102. 3. En el libro *Emanipación y tragedia en filosofía de la educación*, ed. cit., véase especialmente en el capítulo escrito por Joaquín Esteban Ortega.

de trabajo que pronto deberá dar resultados.

Compendiada esta tesis central de la pedagogía analógica de lo cotidiano, es relevante ilustrarla con su aplicación en la hermenéutica de una vida significativa, la de Carlos Marx en sus tiempos de formación básica.

## Marx como ejemplo

§24 Las instancias consideradas, expuestas desde la más simple, manifiestan progresivamente la formación de una persona según la inserción efectuada en el modo de producción y apropiación de una época, buscando interpretar el lugar que en él va ocupando, y en el ejemplo elegido —específicamente en lo referido a la psicología y/o carácter de Marx—, omitiremos referencias, en tanto entrar en esta vía nos llevaría demasiado lejos. La opción es ubicarnos en lo más consistentemente registrado, su objetividad, según el recuento de la integridad de su praxis personal, expresión de la social en la que se introduce, también operante como un todo orgánico.

Así, hemos de considerar las instancias de la praxis a la cual arriba Carlos Enrique Marx con su nacimiento, especificando la formación de su personalidad conforme a las condiciones prácticas de la familia judeo-cristiana en la cual nace; las propias del barrio de Tréveris, donde crece y se desarrolla en su infancia y adolescencia; las características de la clase pequeñoburguesa donde se sitúa el sector de los profesionistas liberales de entonces; la región cuasi-burguesa de la Renania prusiana —límitrofe con Francia, y ocupada por el régimen napoleónico de 1794 a 1814—; la formación social de la antigua Prusia de Guillermo Federico III, que busca equilibrar el dominio feudal, con la creciente producción burguesa; el área geopolítica de la Europa central, cruzada por la lucha de clase de la época de la Restauración;

el momento de transición de esta Europa central y de Alemania en particular, del feudalismo al desarrollo burgués —considerado al nivel de la producción capitalista de Inglaterra y Francia—, y que posibilita que estos movimientos infraestructurales, básicos, se expresen como filosofía clásica alemana, socialismo utópico francés y economía política inglesa.

Estas tres últimas teorías europeas serán las que finalmente integren el pensamiento de Marx, cuando la dinámica de su praxis lo involucre en la práctica del ala izquierda de los hegelianos, en la teoría y la práctica del movimiento socialista francés, y en la teoría de los economistas ingleses, todo esto con un movimiento de síntesis intelectual, presente en el ambiente europeo de la época<sup>18</sup>.

## El poder de la socialización primaria

§25 La inserción inicial de Marx en la praxis de su tiempo, se

<sup>18</sup> Por la carta de Marx a Feuerbach del 3 de octubre de 1843, sabemos que los intelectuales progresistas alemanes de la época, con Feuerbach a la cabeza, hablaban de “una alianza científica franco-alemana” y que Marx se encuentra entre ellos, al punto de impulsar con Arnold Ruge los *Anales Franco-alemanes*, y expresar esta idea en su “Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel”, cuando al final de su comunicación escriba que “el gallo galo anunciará el día de la resurrección alemana”. El momento intelectual de la época convocaba los movimientos teóricos más avanzados y pedía una síntesis de estas teorías, cosa que logra Marx con el conocimiento de la ciencia económica inglesa, sistematización que le sirve para afianzar filosóficamente las tesis dialécticas, antropológicas, humanísticas y éticas alemanas, con las aspiraciones sociales francesas. La carta de Marx a Feuerbach se puede consultar en el “Apéndice” de los *Escritos de Juventud* de Marx, Fondo de Cultura Económica (Colección Marx-Engels Obras Fundamentales # 1), México, 1982, p. 682. La cita de la “Introducción...” puede consultarse en la p. 502 de esta misma edición, que de ahora en adelante se citará por la referencia *Escritos de Juventud*.



realiza por su socialización primaria, esto es, su desarrollo en el seno de su familia. Esta práctica familiar conforma una subjetividad en Marx organizada por la integridad de los significados que subjetiva, aquellos que su familia sintetiza de la praxis social en la que a su vez se involucra<sup>19</sup>. Introyecta intelectualmente los íconos humanistas, ilustrados y liberales de Heinrich Marx, su padre, y seguramente la pragmaticidad con que éste tenía que actuar en el ambiente político y profesional que por entonces se desenvolvía en Renania.

Los primeros doce años de su vida los pasa el niño Marx en su proceso de socialización primaria<sup>20</sup>, subjetivación —o simbolización— que se completa para su integración social cuando en 1830 comienza formalmente a estudiar en el Liceo Superior de Tréveris, regentado por Hugo Wyttenbach, e integrado por un colegio de profesores que son profesionistas del mismo sector de clase de su familia, intelectuales liberales de la pequeñaburguesía alemana<sup>21</sup>. Esta personalidad inicial del niño Carlos Marx se puede apreciar en la primera objetivación que conservamos de su subjetividad, la comunicación de 1835, construida para su examen recepcional de bachiller<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> En la bibliografía sobre la categoría de praxis, habitualmente se refiere la relación de unidad entre la teoría y la práctica, que aquí se expresa como la *integridad de la acción*, de la práctica con su substrato subjetivo, la *teoría* que la fundamenta.

<sup>20</sup> Véase al respecto a David McLellan, *Karl Marx - Su vida y sus ideas*, Critica-Grupo Editorial Grijalbo (Estudios y ensayos # 13), Barcelona, 1977, p. 18. NOTA: En lo sucesivo esta obra de D. McLellan se identificará por el apellido del autor y el término *Biografía*.

<sup>21</sup> Véase McLellan *Biografía*, ps. 18 y 19, donde ofrece la información que sintetizo, apoyándome en las referencias al tema que hace A. Cornu, *Carlos Marx-Federico Engels*, Ed. de Ciencias Sociales (Col. de filosofía), La Habana, 1975, Tomo I, ps. 93 a la 96.

<sup>22</sup> Véase el texto de esta comunicación en *Escritos de Juventud*, ps. 1 a la 4, donde aparece con el título de “Reflexiones de un joven al elegir profesión”.

Sabemos que inmediatamente después de este grado, comienza sus estudios universitarios. Esta era una obligada consecuencia de la ideología educativa del sector de clase de su padre que veía en la educación académica, un arma para la dura “lucha por la vida”, competencia profesional que en aquella época se comenzaba a establecer con la consolidación del modo de producción de los capitalistas, y que en sí se constituye como una norma ética de conducta, construida como respuesta a las exigencias históricas emergentes.

## La socialización secundaria o escolar

Marx empieza sus estudios profesionales en la Universidad de Bonn, en septiembre de 1835 donde pasa un año y comienza a conocer una praxis más compleja que la percibida en Tréveris. Mas no será en esta ciudad donde encuentre la dinámica cotidiana que comenzará a transformar su personalidad; será en Berlín donde las condiciones objetivas de la práctica social establecida comiencen a cambiar radicalmente su subjetividad.

En Berlín conocerá la filosofía hegeliana; se relacionará con los representantes de esta Escuela y será el ala izquierda de los hegelianos la que modificará su forma de concebir. Como testimonio de este proceso tenemos la carta a su padre del 10 de noviembre de 1837<sup>23</sup>, los *Cuadernos preparatorios* a su tesis doctoral, y la Tesis misma<sup>24</sup>, que cierra el período berlinés de su primera juventud.

Como puede apreciarse en el estudio realizado acerca de su

<sup>23</sup> Igual, ps. 5 a la 13.

<sup>24</sup> Igual, ps. 16 a la 143.

trabajo de bachiller<sup>25</sup>, las tesis éticas de su primera formación, son las codificaciones morales de la Ilustración francesa, el humanismo del siglo XVIII —abstracto e indiferenciado—, y el liberalismo clásico, ideología política propia de la lucha burguesa contra la aristocracia, significados de los se había apropiado en su actividad infantil. El niño Marx ubicado en su entorno familiar, recibía diariamente las influencias culturales de su hábitat, a través de las conversaciones oídas entre sus padres, las visitas recibidas y el ambiente socio-cultural de su barrio, habitado por personas análogas a su familia, con las cuales compartían prácticas, gustos, actividades, etcétera.

Las modificaciones de los significados originales —de su primera subjetividad—, surgidas de las actividades emprendidas en sus estudios berlineses, se podrán registrar en el estudio de los *Cuadernos preparatorios a la Tesis doctoral*, y en la *Tesis* misma, pues será la praxis filosófica berlinesa (con su subjetividad hegeliana y su objetividad en lucha contra los residuos ideológicos feudales) la que comience a cambiar el mundo simbólico inicial de la personalidad de Marx, y lo pertreche con las categorías de la filosofía dialéctica, y los íconos revolucionarios de los jóvenes hegelianos, portavoces de las reivindicaciones ideológicas de la incipiente burguesía alemana.

## La socialización terciaria o civil

Estas nuevas categorías filosóficas, y el valor revolucionario de la lucha contra el feudalismo, se concretarán con la experiencia efectiva que Marx vive en sus primeros años de acción adulta como trabajador del periódico burgués del Rin, la *Gaceta Rena-*

<sup>25</sup> Cfr. este estudio en el libro que publiqué sobre el joven Marx, *Contribución a la crítica de la razón ética I*, ed. cit., ps. 56-63.

na. Esta práctica, realizada durante el año de 1842 en Colonia, cuestionará las tesis filosóficas adoptadas y los valores revolucionarios de los jóvenes hegelianos, obligándolo a revisar su pensamiento; examen que aparece objetivado en su trabajo de marzo-agosto de 1843 titulado la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*, que será el parteaguas que lo conducirá al exilio político y a formular las tesis iniciales de su pensamiento filosófico, a través de la mediación teórica que representa la filosofía de Ludwig Feuerbach.

El pensamiento de Feuerbach fue para Marx el que descollaba de entre los jóvenes hegelianos, dado su significado teórico en la dinámica de su personalidad, causado por el impacto sufrido en su pensamiento por su paso en la *Gaceta Renana* durante el año de 1842. Feuerbach concretó en su filosofía parte de las insuficiencias que Marx había comenzado a notar en la filosofía hegeliana, y posibilitó que efectuara en el transcurso del año de 1843 a 1844, una doble crítica: contra Hegel y los jóvenes hegelianos. Estas modificaciones en su subjetividad, desde los parámetros de la teoría ahora ilustrada —el psicoanálisis histórico—, surgía de la inserción creciente del joven Marx en las relaciones sociales de producción capitalistas, gracias a su acción directa, que por esa época, lo acercaban aceleradamente a la frontera de su tiempo.

Esto será lo que se exprese en sus publicaciones de los *Anales Franco-alemanes*, *La cuestión judía*, y la “Introducción a la crítica de la filosofía del Estado de Hegel”.

La estancia de Marx en París a partir de octubre de 1843, después de la experiencia en la *Gaceta Renana*, la influencia de Feuerbach, y la crítica a Hegel y los jóvenes hegelianos, le revela una nueva realidad, que objetivamente lo involucró con el movimiento social de los proletarios y artesanos residentes en París, y teóricamente con las enseñanzas de los comunistas, socialistas, anarquistas y economistas ingleses, estudios que lo ubican en las tensiones del modo de producción y apropiación más de frontera

en su época, el noveno nivel de referencia en el recuento que podemos realizar sobre sus años centrales de formación, según la teoría divulgada.

### Pinceladas para trazar un retrato

§26 La breve arqueología esbozada sobre los años originales de la biografía de Marx, ofrece pinceladas ilustrativas de la tesis del psicoanálisis histórico, y deseamos que sean útiles para comprenderlo; en tanto, creemos que el estudio que hace entre marzo y agosto de 1843, concreto en el texto que hoy conocemos como la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*, será el parteaguas que lo conducirá al exilio político y a formular las tesis iniciales de su pensamiento filosófico, centrada en su libertad frente al Estado, y en su ícono de la alteridad histórica, el principio que formulará la teleología de que otro mundo es posible.

Marx desconoció —dada su circunstancia histórica— las tesis freudianas, y por tanto estuvo lejos de ni siquiera intuir la idea del psicoanálisis, y aquí evito afirmar que haya realizado ninguno; mas hemos ilustrado la tesis del psicoanálisis histórico con su biografía infantil y juvenil, en tanto Marx, sin haberse psicoanalizado, sí fue haciendo conscientes los fetiches, las imprecisiones, las incomprendiones y las insuficiencias conceptuales albergadas en su formación —fue edificando una conciencia—, para buscar reemplazarlas con construcciones intelectuales —o simbólicas—, mayores y mejores, las cuales hoy llamamos *íconos*, energías simbólicas potentes, sintrópicas, biófilas y necesariamente revolucionarias, transformadoras de lo establecido que afecta a la vida, y a la humana en particular, impidiendo su desarrollo y enriquecimiento.

Tampoco afirmamos que Marx y sus íconos juveniles solucionaron todos los problemas del mundo, la vida y la historia; esto sería un exceso en el cual nos abstenemos de llegar. Lo que en verdad creemos es que consiguió formular íconos poderosos para

establecer la dinámica emancipadora de los fetiches centrales de la historia de la propiedad privada, y que ella nos favorece para seguir erradicando los fetiches y las fetichizaciones que afectan a la vida, al mantenernos en los procesos entrópicos de la historia de la propiedad privada, agudizados o amplificadas por la etapa actual del desarrollo capitalista.

Es probable que en este capítulo hayamos conseguido decir y mostrar las tesis centrales de la pedagogía de lo cotidiano, presentar e ilustrar las particulares del psicoanálisis histórico, y que hayamos conseguido motivar en sus lectores ideas y percepciones sugerentes, favorables a suscitar construcciones promotoras de diversas teleologías, que al final promuevan la filosofía de la educación denominada pedagogía analógica de lo cotidiano.

Ojalá así sea.

## **Capítulo 2:**

# **La pedagogía de lo cotidiano como filosofía**

(ontología, integración del ser y  
movimientos de la realidad)<sup>1</sup>

### Presentación

§27 Este capítulo plantea a la pedagogía de lo cotidiano como filosofía —asumiendo que es una comprensión del mundo, la vida y la historia como se ha ido consensando—, y ofrece argumentos que buscan precisar la definición del ser, su comprensión y dinámica, con tesis para una onto-antropología que resalta la relevancia del ser humano en la conformación de lo existente en su escala humana.

De igual manera se destaca a la educación como una ontología, en cuanto fuerza creadora del ser, como transformación de la naturaleza y producción del mundo.

Así mismo se refiere la filosofía de filiación que anima los argumentos ofrecidos como postcolonial y crítica a las filosofías

<sup>1</sup> Inicialmente este capítulo fue publicado en la revista *Estudios Filosóficos* # 169, Volumen 58, septiembre-diciembre de 2009, Instituto Superior de Filosofía / Editorial San Esteban, Valladolid / Salamanca, España, ps. 539-551 (ISSN: 0210-6086).

idealistas eurocéntricas, bajo el supuesto central que *otro mundo es posible*, pero hay que crearlo.

Sintetizadas las tesis expuestas, pasemos a conocerlas.

## Definir la ontología

§28 En la dinámica del pensamiento científico, sistemático y/o profesional definimos cualquier concepto según el *corpus* teórico que lo produce, y en el caso particular de la filosofía, se hace conforme a la filosofía de filiación que lo genera.

Consecuentemente la definición de ontología aquí ofrecida se hace desde los límites de la pedagogía de lo cotidiano como filosofía, y se la entiende como la realidad del ser, y por tanto como la entidad de todo lo existente; suponiéndose que el todo es tanto objetivo como subjetivo; material tanto como simbólico y/o referencial y hermenéutico.

La referencia a la filosofía de filiación desde la cual argumentamos es un recurso comunicativo que busca eludir la exposición de otras filosofías, asumiendo las polémicas que suponen o han asumido, evitando polémicas filosóficas y/o hacer *historia de la filosofía*, prefiriendo avanzar en una propuesta filosófica que busca ser productiva, asumiendo una posición filosófica que avanza realizando antes que polemizando o confrontando. Una filosofía de la praxis que se realiza en la acción, en el impulso de avanzar creando un mundo nuevo.

Esta posición también sirve para afirmar que la ontología es diferente a la metafísica, y que a ésta la podemos entender como la comprensión del ser, su teoría, o la conceptualización de lo existente y su dinámica.



## Un apartado metafísico

§29 Siendo esto así, este primer apartado es metafísico por plantear la necesidad de la referencia primaria a la realidad trazando desde ella la arquitectónica con la cual buscamos comunicarnos; orden conceptual que en nuestra filosofía surge del ser como existencia material, objetiva y/o referencial, en tanto la filosofía de filiación aducida es realista, y el realismo filosófico si bien reconoce el multiverso significativo de la cultura<sup>2</sup>, se aferra a la materialidad primera de la existencia, en tanto *somos polvo y al polvo hemos de volver*, esto es, en tanto somos materia y requerimos de ella para existir, especialmente en su forma de energía para la vida, particularmente en su cualidad de energía simbólica, la fuerza significativa que le da sentido a la materia, a lo empírico y/o referencial, y se ubica ópticamente en nuestra mente, el centro coordinador de nuestra acción conciente.

La metafísica utilizada nos lleva a definir el ser de lo existente en su dimensión objetiva, material y/o empírica, y en su proporción subjetiva, espiritual y/o simbólica; y nos conduce a plantear la articulación o vinculación de estas dos grandes partes, la cual se realiza o concreta a través del ser humano y su acción y/o actividad.

El humano es el ser que le da sentido a la objetividad y la hace existir en su escala.

Informaciones de prensa recientes informan de investigaciones en la República de Costa Rica sobre hongos, líquenes, y otras

<sup>2</sup> Este término surge en mi palabra de la presencia que tiene en intelectuales italianos amigos y queridos. Don Antonio Valleriani llamó así a su organización cultural e investigativa con sede en Teramo; y Anita Gramigna, de la Universidad de Ferrara, recurre a su significado reiteradamente. Su origen en la matemática, ha quedado subsumido en los estudios culturales, tan vigente hoy en día.

sustancias vegetales con existencia objetiva taxonomizada<sup>3</sup>, pero que gracias a nuevas investigaciones —debido a renovadas resignificaciones— cobran inéditos sentidos, ignoradas dimensiones ontológicas, que se usarán médicamente y en un futuro de manera comercial.

Dicho de otra manera: lo objetivo puede existir, incluso en algún nivel de significado, mas cobra existencia progresiva en la escala de lo humano —que es la que cuenta—, y dicha ontologización es gradual y cultural, o simbólica.

Quien realiza la significación o culturalización —diferenciando de lo natural y directo o empírico—, es el ser humano, de ahí que sea un ser simbólico; pero también material, y esto hay que tenerlo irremisiblemente presente, pues *polvo somos y al polvo volveremos!*

## La relevancia de la onto-antropología

§30 Si logramos consensar las tesis dichas sobre la ontología y la metafísica, deberemos reconocer la validez de la caracterización realizada sobre el ser humano, presentado como el vínculo entre lo objetivo y su ser simbólico o simbolizante, para poder avanzar en una onto-antropología: la realidad —en su escala humana—, cobra sentido por la simbolización que el ser humano hace de la objetividad, y ella es su auto-creación, en tanto que si bien *somos polvo...* es gracias a la energía simbólica que nos humanizamos, y esta culturación debe reconocer nuestra materialidad, incluso en la objetivación de la persona: el llamado *cuerpo*, que en gran proporción opera gracias a su *centro de mando* —la mente—, nutrida con otras formas energéticas definitivamente materiales.

<sup>3</sup> Cfr. sobre este tema: <http://noticiasrcn.com.co/content/cientificos-buscan-nuevos-medicamentos-liquenes-costa-rica>

Más allá de la implicación de esta tesis en las satisfacciones corporales e incluso hedonistas — y hasta epicúreas—, hay que resaltarla como central en la onto-antropología aducida.

El ser humano se hace y esto conforme proporciones. Partes o factores de diferenciación sobre lo dicho —lo natural e inmediato—, realizados o conformados según las energías simbólicas que le dan sentido a la objetividad, y nos dinamizan en la acción.

Considerando el proceso filogenético, las primeras diferenciaciones del ser humano se concretaron en energías simbólicas primigenias vinculantes de los miembros de la especie que se conformaba —energías simbólicas de autoprotección, colaboración y afecto, seguramente reproductivo—, que seguro se fueron transformando en expresiones comunicativas —gestos, gritos, primitivas fonetizaciones—, que con el paso del tiempo se convirtieron en lenguaje y sustancias educativas, o simbolizaciones para transmitir y reproducir el saber obtenido.

Esta tesis se diferencia de aquellos argumentos que sostienen la preeminencia del lenguaje en la conformación de la realidad, pues al ser la pedagogía de lo cotidiano una filosofía realista, se aleja del idealismo, articulándose con la primacía de la materialidad empírica e histórica del ser humano, para razonar con una filosofía de la historia análoga, que promulga la historicidad del ser humano, tanto en su génesis como en su dimensión presente o cotidiana.

§31 La tesis de la prioridad ontológica del lenguaje, es sin duda un argumento surgido de filosofías idealistas eurocéntricas, hoy en proceso de superación histórica por las filosofías postcoloniales, inspiradas por una filosofía de la historia que reconoce en la Filosofía Clásica Alemana un parteaguas de la humanidad, y particularmente hermeneutiza a Carlos Marx —y no al marxismo—, como el último de los grandes filósofos de la filosofía dicha; y realiza una historia de la filosofía que lo recupera, en sus aportes materialistas, historicistas y éticos, que modifican

radicalmente la historia de la filosofía idealista, que nutre a las filosofías brevemente aludidas<sup>4</sup>.

## Recordar la ontogénesis

§32 En la actualidad, debemos considerar fundamentalmente el proceso ontogénético de formación de la persona, toda vez que el mundo está constituido y cada nuevo individuo debe volverse persona, para lograr ser humano. En este sentido, efectivamente, cada individuo está *arrojado al mundo*, al ser ahí, al *Dasein*, y a la vida, con su tragedia, tranquilidades e incluso alegrías.

Singularmente debemos reconstruir la filogénesis cultural apropiándonos de la cultura, y de este acto cognitivo se desprende el papel histórico de la educación, actividad que la convierte en una ontología.

La educación primigenia, la formación de las personas requeridas por las primeras comunidades humanas, fue transmitiendo las simbolizaciones originales y éstos significados fueron ayudando a construir el mundo requerido por dichos colectivos humanos iniciales para vivir su vida. Con la ayuda de los íconos

<sup>4</sup> Es importante en este punto que refiere la relación comunicación-lenguaje o lenguaje-comunicación, remitir al capítulo que he escrito con el nombre de “La Scuola di Santiago per un’educazione democratica: un’antologia ragionata dei testi di Maturana e Varela”, en el libro *Democrazia dell’educazione* a la cura de A. Gramigna (Edizioni Unicopli, Milano, 2010), que apoyándose en los estudios neurológicos de Francisco Varela, permiten oponerse a las tesis “lingüísticas” de H. Maturana, que avalan muchos idealismos aún vigentes en educación. En el mismo sentido, ubicar a Marx en la historia de la filosofía, puede revisar el libro coordinado por Jean Grondin, *Metafisica y utopía en educación* (co-edición Torres Editores-RIHE, México, 2010), en el capítulo escrito por mí con el nombre de “Jean Grondin y la pedagogía de lo cotidiano”, especialmente en la página 87, donde me refiero a la exclusión de Marx de la historia de la filosofía.

iniciales, las dichas simbolizaciones primeras, el ser humano primitivo comenzó a construir las objetivaciones genéricas iniciales, y desde estas producciones que quedan en la historia —técnicas para cazar, pescar, recolectar, cultivar, vestirse, protegerse y comunicarse (entre otras) —, comenzó a dinamizarse el mundo, lo construido por el ser humano.

El avance de la historia consolida al mundo, construcción humana que progresivamente se complejiza, haciendo más indispensable la formación de las personas que concretaban las comunidades y sociedades conformadas en los diversos continentes, que requerían de instrucciones específicas para poder realizar las actividades requeridas por sus entornos para mantener la vida y desarrollarla. La educación va haciéndose progresivamente más indispensable, y definiéndose como una ontología, una definición y construcción del ser.

## El punto o factor de contacto

§33 El desarrollo de la historia humana va realizando lo afirmado —complejizando el mundo— y estableciendo sucesivas e igualmente complejas objetivaciones genéricas, que crean las diversas historias del ser humano, concretas en desarrollos específicos, y de acuerdo a los diversos continentes e historias regionales, que con el correr de los siglos se conforman como una historia mundial, en cuanto el mundo va paulatinamente *globalizándose* desde los primeros viajes burgueses —como los legendarios de Colón, Américo Vespucio o Marco Polo—, que abrirán vías comunicativas que dinamizando el comercio y la cultura, crearán el dominio mundial por parte de la pequeña Europa, que se convertirá en el centro del sistema mundial en la llamada época moderna y/o capitalista.

En la modernidad el ser de lo existente se amplía continua,

creciente y aceleradamente, constituyéndose una objetividad de iguales características, que tendrá su correlato en el mundo simbólico moderno mediante la creación de nuevas energías simbólicas que lentamente se definirán como icónicas e idólicas, y requerirán de una nueva educación, que sea capaz de re-crear y mantener el nuevo ser construido, que comenzará a auto-denominarse *moderno*.

La educación moderna se conformará como una ontología de igual denominación, en tanto será el impulso para crear nuevos sentidos, renovados significados e inéditas concepciones, y en cuanto se dedicará a re-producir los nuevos saberes y a crear al agente que los sustentará, ejecutará (o realizará) y desarrollará, pues la sociedad moderna se definirá como dinámica, estando en un desarrollo permanente e incesante, que incluso, actualmente, se vuelve vertiginoso, en el acelerado mundo de la modernidad imperial o *globalizada*.

## Volver a lo afirmado

§34 Esta argumentación resalta de nuevo que el ser humano es el punto de contacto entre el mundo objetivo y el de las energías simbólicas (y/o significados y/o sentidos culturales), y que si bien es ello, unión, vínculo, articulación entre la materia y la forma, es también un ser histórico en cuanto se dinamiza por el tiempo y en el tiempo, respondiendo al movimiento de lo real.

El ser humano es por tanto, y primeramente, material, simbólico e histórico, y es desde estas realidades que crea su ser y por tanto su mundo.

Sostenemos que esta onto-antropología es así por necesidad, requerimiento insoslayable tanto en el orden de lo filogenético como de lo ontogénético. El desarrollo de la especie *homo*, se da desde las exigencias materiales que obligan a evolucionar a

los primates superiores hasta convertirse en homínidos para pasar a ser después comunidades humanas primitivas, que en el lento transcurrir de la historia van creando al mundo, sus complejidades y su desarrollo actual. Cada nuevo ser humano singular que nace, ha de beneficiarse con el capital humano acumulado en su entorno particular, y con dicho trabajo acumulado —tanto económico como cultural—, ha de re-construir la filogénesis que le corresponda. Para muchos, la historia completa del mundo actual, global e imperial.

## La primacía de lo material

§35 Si estas tesis son ciertas, somos desde lo material, entendiendo lo tangible en su ser empírico y práctico —en su ser físico y económico-moral— y es desde dicha facticidad desde donde existimos. Y si estos argumentos son innegables, y aceptamos la necesidad del ser como ley suprema de la existencia, hay una jerarquía ontológica impuesta por necesidad, por lo que ha de ser, lo imprescindible.

Somos materiales desde nuestro origen bio-fisiológico y esta realidad es ineludible incluso para los más idealistas o místicos. Surgimos de una madre y de un padre aun cuando éste pueda ser desconocido, y esta materialidad y corporalidad son irrecusables.

Nuestra vida singular, particular y/o personal dependió (y depende) de la economía que sustentaba con vida a nuestros progenitores, y este trabajo sobre la naturaleza para producir y reproducir la vida, marcó a nuestros padres e ineludiblemente a nosotros mismos. La piel —y atención: escribo “la piel”, y no su color— de nuestros progenitores, sus cuerpos y personas se definían (o constituyen) por el tipo de economía con la cual viven, y nosotros, por más idealistas o angelicales que seamos, también llevamos las marcas de la economía que nos define.

Igual sucede con la norma para la convivencia, con la moral, la

clave para vivir en la cotidianidad.

La economía requiere de alguna norma para la convivencia diaria, y esto es tan onto-antropológico como la necesidad de mantenerse en vida. Las comunidades humanas primitivas requirieron de criterios mínimos para el reparto de la recolección, la caza, la pesca y posteriormente el cultivo; y nuestras comunidades actuales también; aun cuando en el específico momento actual —comenzando la segunda década del siglo XXI—, el desarrollo de la globalización y el neoliberalismo, nos haya conducido a reducir drásticamente las normas de convivencia diaria al imponer formas despiadadas e inhumanas de sobrevivencia económica y financiera, deterioros sociales explicativos de la consolidación del Estado paralegal del cual he escrito en otras ocasiones<sup>5</sup>, y definitorio de nuestra realidad social, con sus lastres consolidados: el crimen organizado, el narcotráfico, los fraudes electorales, el cinismo político, la estulticia de gobernantes de todos los niveles, que concentrados en obtener beneficios personales, olvidan el interés común, y el bien, como las máximas guías del beneficio colectivo.

§36 Por este tipo de argumentos creemos en la jerarquía del ser y en el predominio ontológico de la economía sobre otro tipo de actividades humanas, tan indispensable como aquella. Creemos haber argumentado esta tesis, sin embargo, sabemos que desde otras filosofías se cree que la economía es algo subsidiario e incluso inocuo. No obstante, creemos que quienes piensan idealista o místicamente, dependen insoslayablemente de una economía

<sup>5</sup> Véase “La pedagogía analógica de lo cotidiano y las educaciones para-escolares en la formación de la ciudadanía”, capítulo en el libro *X Jornadas pedagógicas de otoño – Memoria*, UPN Editor (Col. Archivos # 18), México, 2007 [enero], Tomo II, ps. 9-23 (ISBN 970-702-218-3); y “Epílogo: Pensar y publicar en tiempos de la sociedad post-legal” en el libro *La hermenéutica analógica: desarrollos y horizontes*; co-edición Primero Editores-Verbum Mentis (Col. Construcción Filosófica), México DF.-Córdoba, Ver., 2007., ps. 106-115.



para poder sustentar sus posiciones, y que aun cuando lo eludan, han debido comer, protegerse, descansar para sustentar sus tesis, y que sólo desde *estas vulgares materialidades* es que pueden concebir lo que piensan.

Idénticos argumentos se pueden exponer sobre el predominio de la moral, y sin duda de la educación, entendida como la práctica con la cual las generaciones adultas conforman las habilidades y apropiaciones de las novelas para vivir y reproducir la vida, y ojalá hasta desarrollarla y enriquecerla.

## Y no sólo esto basta

§37 En la jerarquía del ser, y por tanto en la constitución del ser humano, la economía, la moral y la educación adquieren los papeles estelares destacados, que no son los únicos en la dinámica de su facticidad y/o materialidad.

Desde la pedagogía de lo cotidiano como filosofía, y dado su carácter realista, tenemos que recuperar la fisiología del ser humano en cuanto requiere del descanso y la diversión para reconstruirse día a día, preparándose para una nueva jornada de actividad, quizá de trabajo y producción.

Destacamos estas circunstancias indispensables, pragmáticas y relevantes en razón de la existencia de personas que regidas por filosofías idealistas, creen que el ser carece de jerarquía, ignoran la preeminencia de las actividades que conforman al humano y por tanto el movimiento de la realidad, y desconocen la importancia del descanso y la diversión, actividades concretas en el sueño, el esparcimiento e incluso el juego, tan benéfico en el desarrollo infantil, y tan relajante para los adultos que pueden acceder a él.

Quizá sea útil volver a informaciones recientes de medios masivos de información, que aseveran el impacto del estrés en el

rendimiento laboral, y en los costos de los sistemas nacionales de salud, para ilustrar un poco lo recién afirmado<sup>6</sup>. También podría ser benéfico recordar la correlación entre los infartos —y otros males cardíacos—, con la falta de sueño, descanso y diversión. Tal vez pueda ser útil.

## Del ser y su integración

§38 Las reflexiones que usted lee tratan tanto de la ontología como de su comprensión —la metafísica—, y refieren las partes conformantes de lo existente, lo óntico, para identificarlas y reflexionar sobre su integración, para poder referirnos a su movimiento o dinámica, pues el ser se mueve, como espero que todos sepamos.

Si consideramos la existencia de lo objetivo y lo entendemos como el espacio de vigencia de lo natural y del mundo, de lo no-creado por el desarrollo humano y sus propias producciones, entonces podremos resaltar el multiverso de lo subjetivo, entendido como el espacio de actuación de la sensibilidad —y sus energías análogas— y de las energías simbólicas con las cuales entendemos y comprendemos la objetividad, para poder actuar en ella eficaz y sensatamente.

Recordando que argumentos previos resaltan la realidad en su dimensión humana —bajo el supuesto que es ella la que cuenta—, podemos prescindir en este momento de las formas de integración de la materia natural —la física e incluso la fisiología de la naturaleza y la vida—, para concentrarnos en la integración del ser según la actividad humana; línea analítica que nos conduce a la poiésis y a la práctica, a la *industria* y a la moral.

<sup>6</sup> Sobre este asunto véase [http://www.psiquiatria.com/noticias/estres/pacientes-y\\_familiares/3719/](http://www.psiquiatria.com/noticias/estres/pacientes-y_familiares/3719/)

## La notabilidad de la poiésis

§39 Volvamos a recordar las primitivas comunidades humanas, y por tanto a situarnos en una escala temporal que nos remonta al surgimiento del *homo sapiens sapiens*, lo cual nos lleva a unos noventa mil años de antigüedad, época en la cual, y al parecer de los estudios más contemporáneos, comienza la diáspora humana original desde las planicies africanas.

Las primeras acciones del *homo sapiens sapiens*, se ejecutaban para actuar sobre su entorno directo al utilizar piedras, ramas y centralmente sus manos, para realizar las primeras *poiésis* de la historia, trabajos que fueron dinamizando sus energías sensibles y simbólicas para crear su cerebro —el cerebro humano— que se irá convirtiendo en la máxima capacidad de ubicación y control del movimiento. Desde estas condiciones onto-antropológicas, la integración de las partes de la realidad se comenzará a dar a través del trabajo y sus consecuencias de humanización; productos del desarrollo humano que tendrán que articularse o vincularse con las reglas de convivencia antes indicadas, que igualmente surgen por necesidad, en tanto, el *homo sapiens sapiens* era colectivo, era en sociedad, pues onto-antropológicamente *así somos*, y por tanto estamos en compañía, y no podemos ser de otras forma. Es una condición ontológica irrecusable, íntimamente vinculada a la comunicación y no al lenguaje.

Éste será un desarrollo histórico superior y más complejo, y en todo caso parte de un todo mayor y altamente diferenciado, que de ninguna manera puede definir lo que somos, como sostienen las filosofías idealistas eurocéntricas mencionadas en su oportunidad.

§40 Sostenemos por tanto, que la integración de las partes de la realidad se realiza por la dinámica del trabajo, tanto en su objetividad como en su significado, sentido, iconicidad, espiritualidad o cultura, y que hay un segundo nivel de integración de las

partes de la realidad, según el sentido moral que recibe la poiésis, el trabajo, la *industria*.

Sintéticamente: los productos del trabajo se integran justa o injustamente, para bien o para mal; para favorecer la vida o para restringir a algunos, posibilidades de desarrollo en beneficio de otros.

En definitiva: la integración de las partes de la realidad en su ser objetivo o material, se realiza por el trabajo y la moral.

## De quijadas y otros instrumentos

§41 Podríamos hermeneutizar el acto de Caín y Abel<sup>7</sup>, reflexionando que la quijada de aquel animal con el cual Caín victimiza a su hermano integra en el acto de tomarla, como *poiésis* —como nivel 1 de integración—, una primera realidad, que ha de asociarse ineludiblemente con un segundo nivel de composición, la acción de ejercer un interés particular, la esencia del mal, la presencia del Demonio, un nivel de composición *práctico*, moral.

## Del movimiento del ente

§42 La tesis expuesta asevera lo dicho y ofrece un argumento sobre la integración y/o composición del ser y plantea la preeminencia de lo económico y lo moral en la definición del ser del mundo, especialmente del ser humano, estableciendo una primera argumentación sobre el movimiento de la realidad en su dimensión antropológica, basada en la misma acción humana como origen del movimiento del ser.

<sup>7</sup> Sobre este relato bíblico véase Gén. 4,1-16 y en el Nuevo Testamento (Jn. 3,12; Judas 11).

Creemos lo dicho, sin embargo, debemos matizarlo toda vez que la tesis expuesta pudiera hacer pensar que la actividad económica y moral es básicamente consciente, deliberada y tendencialmente sensata, en tanto las más de las veces deseamos que prime el Bien sobre el Mal, cuando en verdad esto no es así.

## Recuperar la enseñanza de la tragedia

§43 El movimiento de la realidad también se da por lo trágico, en cuanto el ser del humano igualmente soporta componentes o factores irracionales, desconocidos, imponderables, contradictorios e incluso nítidamente malignos, como cuando se expresa la *tercera pulsión* de la cual escribe Ana Ornelas Huitrón —la de posesión—<sup>8</sup>, o el instinto de crueldad. Capacidad de gozar con el sufrimiento ajeno que debemos conceptualizar detenidamente, pues es otra de las fuerzas que al parecer nos dinamiza.

El movimiento generado por lo trágico existe y forja parte del sufrimiento que nos hace padecer, y es otra de las fuerzas a considerar en el devenir de la realidad, que muchas veces se desplaza por la acción de lo trágico, convertido en un factor dialéctico, en cuanto coeficiente de la contradicción, del enfrentamiento de los opuestos.

Esto es: si tratamos de concebir el desplazamiento de la realidad en su escala humana, deberemos pensar tanto en la acción consciente, como en la trágica y la imponderable: aquella que se

<sup>8</sup> Véase de Ana Ornelas “La tercera pulsión de la naturaleza humana - hermenéutica de la condición humana”, Registro en el INDAUTOR [México] 03-2007-052310002600-1 del 08/05/2007, ensayo donde completa las pulsiones formuladas por Freud (Eros y Tánatos, vida y muerte), con la pulsión de posesión. Véase un desarrollo de estas tesis en el libro *La hermenéutica educativa de la salud mental*, UPN Editor, México, 2008, capítulo tercero a cargo de Ana Ornelas, que le da título al libro recién citado.

escapa de los esfuerzos de comprensión y control de cualquier tipo de razón, y que si bien nos puede hacer llegar a lo inefable también nos puede llevar a las cimas del dolor.

## Del control del movimiento

§44 Dada esta circunstancia de lo real —su imponderabilidad, inconmensurabilidad y aleatoriedad— el ser humano se ha visto en la necesidad de crear una capacidad de respuesta ante el descontrol del movimiento, y a ella la ha llamado razón, racionalidad.

Así, esta capacidad humana surge como una forma de controlar el movimiento para preverlo y aprovecharlo sensatamente, toda vez que la razón es un preservativo contra el dolor, el azar y la insensatez.

Por su mismo ser, la razón se convierte en un factor deontológico, en un impulso para realizar el deber ser, de ahí que suela ser tan esquiva y difícil de realizar: es un logro del desarrollo humano, y un escalón que se alcanza laboriosamente; y tanto más, si perseguimos la razón en su historicidad, en sus desarrollos de frontera, que para el caso —para la dimensión de nuestra época—, nos debería llevar a una razón analógica, o a la razón plástica que busca la filosofía más sensata de la actualidad<sup>9</sup>.

Si menciono esta condición del ser es para resaltar la dinámica del movimiento aducido. Si bien la integración o composición de las partes del ser puede ser un producto aleatorio surgido de lo trágico, también puede ser un movimiento constructivo, productivo, afirmativo o sintrópico que vaya conformando y apoyando el mantenimiento y desarrollo de la vida, incluso su enriquecimiento.

9 Puede consultarse sobre este tema el capítulo ocho de este libro.

Sostenemos así, que el movimiento puede ser sintrópico y entrópico, y que elegir es una facultad del ser humano para posicionarse sobre alguno de los dos polos básicos de la acción humana.

## Aquí es donde surge la ética

§45 Sin duda en la toma de posición del ser humano sobre el movimiento de la vida es donde surge la ética. La moral es necesaria, básica, infraestructural, y por tanto irrecusable. Incluso las peores raleas del crimen tienen sus códigos morales, y en las más conspicuas cuevas de Ali Babá se establecen prácticas morales, que cuando son traicionadas pueden desencadenar las peores guerras, como atestigua la prensa nacional mexicana en una noticia difundida el 29 de octubre del 2008, como explicación de la guerra de los cárteles de la droga, que tan en jaque ha puesto a las instituciones mexicanas en el año recién nombrado<sup>10</sup>.

Creemos que el imperio de la moral es ineludible, no obstante, se debe decir otra cosa de la ética. Ésta es un desarrollo cultural, un desenvolvimiento de lo humano que se debe alcanzar laboriosamente, pues al ser parte de la razón o racionalidad, se consigue con esfuerzo y con una educación esmerada. Sin embargo, existe y es una objetivación genérica de primera magnitud que puede servir para controlar el movimiento.

Si la asumimos en esta condición, la ética puede ayudar a promover desarrollos verticales y horizontales —sintagmáticos y pa-

<sup>10</sup> En el número 8694 del diario *La Jornada*, página 18, publica una noticia con un sugestivo encabezado, que dice: “Ex funcionarios de la SIEDO [Subprocuraduría de Investigación Especializada en Delincuencia Organizada] dicen que por ello repuntaron las *ejecuciones* en el país – Una traición acabó con el nexo Beltrán Leyva-cártel de Sinaloa, según detenidos” (veáse [www.jornada.unam.mx](http://www.jornada.unam.mx))

radigmáticos<sup>11</sup>—, y puede conseguir apoyar un movimiento sintrópico antes que entrópico, negativo o trágico.

En el desarrollo humano es crucial. Veamos algunas circunstancias.

La ética, como energía icónica que busca el bien regulando el movimiento para conseguir resultados sintrópicos, constructivos, aplicada a la educación —entendida como formación de la persona—, obliga por doble partida al educador y, en su oportunidad, a quien se educa.

En primerísimo lugar, quien educa, debe trazarse objetivos de desarrollo para quien es educado, y si es un infante —un niño o niña que se integra a la sociedad humana—, debe diseñar objetivos de crecimiento sintagmático y paradigmático, vertical y horizontal.

§46 Asumimos con esta posición una de las psicologías del desarrollo del siglo XX, la piagetiana, entendiendo que el infante crece *verticalmente* en la medida de su desarrollo *horizontal*, o temporal, en cuanto en sí va reproduciendo la filogénesis y va construyendo por la experiencia que adquiere las diferenciaciones frente a lo natural y lo inmediato que le re-crean la cultura, de acuerdo al crecimiento cerebral que le va aconteciendo.

Las partes del ser —del ser objetivo y subjetivo, de la pragmática y la cultura—, se van integrando y desarrollando en él, de acuerdo al trabajo y la moral, tanto de la poiésis y la moral ambiente en el entorno del infante, como de la acción y el respeto

<sup>11</sup> Utilizo estos términos siguiendo a Mauricio Beuchot en su *Tratado...*, véase en especial la p. 23 donde escribe: “Igualmente se podría hablar, como clases de hermenéutica, de una hermenéutica sincrónica y otra diacrónica, según se dé predominio a la búsqueda de la sistematicidad o de la historicidad en un texto; y también de hermenéutica sintagmática y de hermenéutica paradigmática, según se insista en la linealidad horizontal y la contigüidad, o en la linealidad vertical de asociaciones, es decir, en una lectura en superficie o una lectura en profundidad.”



a ella que su medio directo de sobrevivencia le dejen hacer, pues es sólo desde su actividad y su posibilidad, que crecerá para ir conformando su personalidad.

## Volver sobre el movimiento

§47 Estas tesis nos regresan a lo dicho acerca de la manera por la cual se integran las partes del ser —gracias al trabajo y la moral ejercidos, seguramente dirigidas por la educación realizada—, y nos sitúan en la dinámica del movimiento subjetivo, o de la subjetividad.

Siguiendo al sabio suizo, cada período del desenvolvimiento subjetivo se dinamiza y conforma por la acción que el infante realiza sobre su entorno, y es desde ella que se acomodan la estabilización y transformación de cada período y etapa del desarrollo humano.

Acción, equilibrio, desequilibrio y nueva estabilización son los momentos del movimiento de la subjetividad, y si consideramos el lapso de la adolescencia, debemos agregar la exacerbación de la contradicción como un motor adicional del desequilibrio-equilibración que llevará a la adultez.

## Ir al deber ser

§48 El educador debe trazar rutas de formación que favorezcan la integración de la personalidad infantil, de tal manera que las etapas del desarrollo vayan transcurriendo de la forma más ordenada y armónica posible, para así alcanzar la adultez en el tiempo y la forma más adecuadas.

Evidentemente convocamos a un modelo de desarrollo ideal, positivo y posible; sin embargo, sabemos que puede verse ines-

tabilizado, cuestionado e incluso negado por la irrupción de lo trágico, toda vez que este factor es ineludible en la vida, aun cuando controlable deseablemente, en lo que esté en la posibilidad del desarrollo humano alcanzable, que quizá domine la tragedia según proporciones.

Con otro resumen: la integración y movimiento de las partes de la subjetividad se realizará por la acción de quien se forma, ubicada en las condiciones poiéticas y prácticas que le haya tocado en suerte *al ser arrojado al mundo*, y generará tanta homeorresis como sea posible<sup>12</sup>.

## Conclusiones como una manera de avanzar

§49 Los argumentos ofrecidos plantean tesis acerca de la ontología, la integración del ser y los movimientos de la realidad, en un esfuerzo para establecer los supuestos y/o categorías que permitan entender y comprender al ser humano, su educación y el control de su acción *poiética* y moral, gracias a una ética, planteada como un desarrollo cultural correlativo con el desenvolvimiento humano.

Las aseveraciones resaltadas corresponden a una filosofía realista afianzada en el imperio de la necesidad, opuesta a la filosofía idealista eurocéntrica, que en algunos casos, busca definir al ser del ser humano por la primacía del lenguaje, ignorando que antes de él hay un universo mayor y más extenso: la comunicación; género que incluso está o se sitúa en otro mayor, la pragmática económica y moral que lo genera y regula.

<sup>12</sup> Piaget se refiere con este término a los procesos que permiten el mantenimiento de la homeostasis, el equilibrio interno de la personalidad en su relación dinámica con el entorno. Véase particularmente su libro *Biología y conocimiento*, Siglo XXI Editores, 1983, ps. 23-25; igualmente p. 256, nota 1.

Las tesis expuestas buscan brindar una intelección de las partes del ser y su integración, con especial referencia al ser humano, de acuerdo a la primacía de la necesidad, que va estableciendo jerarquías.

Según lo dicho, creemos que sin trabajo es imposible conservar la vida humana; que sin moral hasta las peores raleas de cualquier tipo sucumben; que sin educación la conservación del trabajo y la moral es insostenible; que sin el descanso y la diversión la vida humana se va deteriorando hasta inestabilizarse; y que desde estas materialidades se van conformando los niveles de integración de la subjetividad, según la experiencia que pueda tener quien se forma.

La experiencia es el registro de la acción —como poiésis y práctica—, y el medio con el cual se desarrolla la psicología a través de la sensoriedad construida, la percepción análoga y la afectividad ídem. Los niveles de la intelectualidad y/o racionalidad siguen la misma ruta de integración, y son posibilidades de desarrollo que sin bien pueden estar débilmente consolidadas en algunos seres humanos —y muy desenvueltas en otros— siempre existen, pues todo ser humano requiere de un conocimiento cotidiano que lo oriente en su entorno; de algún tipo de saber sistemático, científico y/o profesional que le ayude a vivir, y de algún tipo de filosofía, en cualquiera de sus expresiones.

Lo expuesto corresponde a un argumento surgido de la pedagogía de lo cotidiano como filosofía, y se lo ofrece como una propuesta dialogal y constructiva para afianzar las filosofías postcoloniales, que lentamente cuestionan y enfrentan las formas eurocéntricas y/o coloniales de entender el mundo, la vida y la historia, avanzando en la construcción de una realidad mejor y más humana, pues otro mundo es posible.



## Capítulo 3:

### Volver a definir la educación

Ante los argumentos expuestos es importante *volver a definir la educación* regresando a un texto escrito hace más de veinte años —y convertido en una pieza clave de la *pedagogía de lo cotidiano*—, que inicialmente se llamó “Definir la educación” y fue presentado como capítulo inicial del libro *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*.

Ese capítulo ahora puede ser re-examinado, y en algunos pocos textos actualizado, para re-aprovecharlo en el significado que ha tenido, pues integrado por cinco apartados recupera cuatro usos habituales de la idea de educación (la educación como término cotidiano; como práctica; concepto y norma), para caracterizar cada uno; proponer cinco conceptos de educación (como enseñanza; aprendizaje; resultado, norma y apropiación), de tal forma de desarrollar los argumentos del último bajo la tesis que la educación es básicamente apropiación, pues primero tenemos que constituirnos como seres humanos para poder educarnos en la calidad de tales, ejerciendo una práctica desfeticizada, como apreciamos líneas atrás.

## Iniciemos con la necesidad de definir “educación”

Cuando hablamos de “educación” referimos uno de cuatro significados posibles del término, o quizá una combinación ambigua de ellos, pero habitualmente utilizamos un significado cotidiano del mismo; una práctica; un concepto o una norma, el postulado de un deber ser.

Cuando utilizamos un significado cotidiano del término convocamos su uso descriptivo e invocamos varios significados suyos y de hecho una polivalencia del mismo, que tenemos que aclarar según el contexto donde aparece.

De esta manera podemos implicar la práctica de la educación, su teorización o su normatividad y quedar determinados por la ambigüedad y pragmática del lenguaje cotidiano. De aquí que se haga imprescindible discriminar los textos a los que aludimos y concluir que cuando usamos el significado cotidiano del término educación, utilizamos una polivalencia semántica de finalidad descriptiva con valor contextual que hay que desagregar para precisar su uso.

Este puede referir a la educación como práctica y de esta manera a una actividad social que conforma en la subjetividad de las personas del colectivo que socializa, las determinaciones antropológicas que les permite a los seres humanos singulares que se forman comportarse como miembros del grupo que les educa, de aquí que toda educación occidental dé una capacidad pragmática y práctica; una lógica —una manera de ordenar la realidad— y una nacionalidad, una identidad colectiva<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> En esta nota subrayo la referencia al término “toda educación occidental”, en tanto la *pedagogía de lo cotidiano* se enmarca en el universo significativo de Occidente —y sus diversas historias—, y hasta ahora ha prescindido de estudiar las culturas a-occidentales y pre-modernas, bajo la tesis que Occidente es el universo interpretativo mayor y hegemónico en nuestro mundo, el dominado primero por la burguesía y después por el capitalismo, bajo el supuesto

Así la educación es conformación de personalidades y una actividad que involucra a diversos seres humanos singulares que interactúan en algún espacio común, que puede ser emotivo (inmediato a la persona, la familia por ejemplo); interpersonal (mediado necesariamente, la escuela a modo de ilustrar); o social (circunstancial e impersonal, a pesar de que en su origen o entorno hayan por necesidad seres humanos singulares. Los medios masivos de información, una calle como espacio público, o los consolidados *centros comerciales*, dejarían entrever lo que se implica).

La educación concebida de esta manera es una actividad de reproducción social y puede ser tanto consciente como inconsciente, y tener una carga significativa determinada según las orientaciones vitales —los tan multicitados *valores*— del grupo que se reproduce (para el cual la práctica que realiza será positiva, valiosa, adecuada), o de algún otro colectivo humano que impugne esta acción; para éstos últimos la práctica educativa que critican será negativa y una actividad a recusar; incluso puede ser calificada de fetichización.

Pero independientemente de la carga significativa que se le atribuya, la educación es una acción y una práctica —una *poiésis* y una *praxis*— que conforma personalidades pues al ser el ser humano un ser que sólo existe en sociedad, en el movimiento de ésta (la historia), en su reproducción (su actividad económica, moral, educativa y recreativa) y en su desarrollo (la creación de nuevas realidades objetuales, morales y simbólicas), su subjetividad se conforma a partir del mundo social (y natural) que lo rodea, y ésta formación social (positiva o negativa) es, originalmente, la acción social que refería Durkheim, aquella actividad por la cual las generaciones adultas conforman la sub-

---

examinado en el capítulo tres que podemos recordar con la metáfora *el pez grande se come al chico*, o que la producción mayor determina a las menores.

jetividad de los nuevos miembros estableciendo las bases de la reproducción social<sup>2</sup>.

Mas la educación no es solamente esto: es igualmente un concepto que en cuanto conformación intelectual que afecta la práctica, en tanto energía simbólica, la dirige, la cuestiona, la modifica o la niega, y este ser conceptual de la educación es el sentido pragmático y moral que define la actividad educativa, en cuanto orienta y permite establecer un deber ser formativo que nos plantea a la educación como norma.

De esta manera la educación como concepto es la delimitación intelectual de lo que se considera formativo, y es la construcción intelectual que afecta la acción formadora de la sociedad y en consecuencia la definición intelectual de la práctica educativa.

De la educación como concepto se desprenden las acciones de un sistema educativo que bien puede ser familiar, social (local, regional, estatal, nacional) o genérico (histórico), y que establece pragmáticas y prácticas educativas específicas que pueden ir desde un sistema familiar de crianza de los hijos, hasta una Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, pasando por la escuela de mi barrio como expresión de una educación local.

<sup>2</sup> Esta tesis se refiere habitualmente a Emilio Durkheim y con razón, pues él la popularizó en 1911 al formular su definición más conocida de educación (“Es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social”); mas es importante recordar —y no sólo por una curiosidad bibliográfica—, que es una tesis central del pensamiento de Carlos Marx, cuando en *La ideología alemana* escribió: “La historia no es sino la sucesión de las diferentes generaciones, cada una de las cuales explotan los materiales, capitales y fuerzas de producción transmitidas por cuantas las han precedido...”; véase esta frase en la edición de Pueblos Unidos, Montevideo, 1958, p. 47; y téngase en cuenta este contexto en el libro de György Markus *Marxismo y “Antropología”*, Ed. Grijalbo (Col. Enlace-Iniciación), México, 1985, p. 40, obra de referencia obligada para este capítulo.



La definición conceptual que se tenga de educación es pues, crucial para definir la educación como práctica y para avanzar en la dilucidación de la educación como norma —como postulado de un deber ser—, pues dependiendo cómo definimos el concepto de educación así actuamos y así dirigimos nuestras acciones formativas.

De aquí que convenga preguntar:

¿Cómo define usted el concepto de educación?

Si concebimos a la práctica educativa sólo como enseñanza —como actividad docente, *instructiva*—, entonces asumiremos una actitud básicamente directiva frente a los que aprenden y seremos *quienes saben* —los sabios, los dirigentes, los respetados, los maestros— y supondremos una concepción del ser humano que lo define como activo en tanto sabe, es un adulto, está formado, y como pasivo en cuanto ha de aprender a ser un adulto desde un estado de indefensión infantil.

Esta posición significará una educación autoritaria, jerárquica y tradicional.

Si por el contrario entendemos que la educación es básicamente aprendizaje, nos alinearemos en la perspectiva gnoseológica y moral de la Escuela Activa y trataremos de guiar al educando para que desarrolle las capacidades que porta inmanentemente como individuo humano, y nos dedicaremos a hacerlo crecer convirtiéndonos en sus guidores y conductores (sus “coordinadores” o “instructores” gustan decir algunos) pero no en sus directores, profesores ni en sus “mentores”.

Con esta idea de educación implicamos una antropología filosófica inmanentista y una política educativa formalmente democrática, que tiende a respetar sin más los procesos de aprendizaje de los educandos. Para sus adeptos la educación será la acción

de enseñar para que los educandos se formen en el aprendizaje que realicen, y el concepto de educación se definirá de acuerdo al binomio enseñanza-aprendizaje.

Esta posición significará una educación democrática, de sentido (moral) horizontal y (buscará ser) novedosa.

Sin embargo, puede pensarse en otra definición de educación, aquella que la plantea como resultado de la actividad educativa, e implica un cuidadoso desagregado analítico de ésta; recurre a disciplinas de apoyo (la psicología educativa, la administración de la educación, la teoría del currículo entre otras), pero deja sin indicar alguna antropofilosofía pues supone al ser humano como básicamente cultural; como auto perfectible por una educación moral que induzca el desarrollo común según se logre el desenvolvimiento personal.

Esta posición significará una educación liberal, deudora de la Ilustración oficial, será igualmente democrática, sustancialmente demócrata, y apuntará permanentemente al mejoramiento de las personas.

Tenemos así que el concepto de educación puede significar enseñanza, aprendizaje, resultado, pero también norma y apropiación.

Cuando el concepto de educación significa norma de comportamiento humano se vincula a las posiciones filosóficas idealistas, cruzadas por una antropofilosofía que define al ser humano como básicamente espiritual, y por tanto como un sujeto ético por excelencia.

Estas posiciones connotan una educación aristocrática o elitista, consecuentemente vertical e iniciática, y se proponen el desarrollo de personalidades virtuosas o excelentes, de *clase*.

Y cuando educación significa *apropiación* implica igualmente conformación de personalidades; un sistema educativo que permita ésta labor; normas y objetivos; y una antropología filosófica realista que sostiene que la educación es fundamentalmente apro-

piación, porque el ser humano tiene que hacer suyo el mundo de la objetividad para poder existir como tal.

La educación será así introyección de la realidad objetiva para operar en ella, y por tanto será básicamente un logro de la persona que se educa (singular pero de suyo social) y no un triunfo del sistema de enseñanza o de las capacidades de aprendizaje del individuo.

Esta posición significará una educación social (socialista, quizá en la mira del comunalismo); sustancialmente democrática e históricamente creativa, y como posición que propugna la *pedagogía de lo cotidiano* merece un apartado especial que nos habla de:

## La educación como apropiación

La educación así, puede ser término cotidiano; práctica; concepto o norma y como norma siempre es expresión de un deber ser y como concepto puede ser cualquiera de las cinco connotaciones que hemos destacado.

Sea una cosa u otra, habitualmente para no decir siempre, “educación” implica algunas determinaciones insoslayables (básicamente las contenidas en el concepto de sistema educativo) que delimitan bastante bien el campo de acción de la educación, y permiten asegurar que un buen concepto de éste rubro de la realidad, independientemente de su significado concreto, tiene que pronunciarse acerca de las determinaciones que mencionamos y de esta manera hablar de un sistema de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación (de ponderación de los resultados), de administración de la educación, de los contextos de ella (sociales, deseables, normativos) y claro está tiene que definir su idea de ser humano, para poder delimitar sus alcances y logros.

La educación tradicional, la de “la escuela nueva”, la democrática, la liberal, la aristocrática y la socialista, han de pronunciarse respecto de estas determinaciones, y de hecho lo hacen cuando cuentan entre sus adeptos con algún filósofo de la educación, o algún teórico educativo que se preocupe de ello.

Para continuar delimitando el significado de la educación como apropiación, y de hecho el campo conceptual que le es atingente, avancemos algunas tesis que respondan a las exigencias que se indican y digamos que desde una perspectiva realista educación es básicamente apropiación pues sin la apropiación el ser humano no puede existir como tal.

La apropiación es la adquisición que la subjetividad (humana) hace de las capacidades antropológicas que requiere el ser humano singular (y la sociedad) para operar adecuadamente en el universo de la objetividad, y de ahí que sea el conjunto de recursos subjetivos con que cuenta la persona para actuar convenientemente con los objetos de la realidad; los medios de relación con ella (instrumentos de producción, de comunicación y de interacción); sus materiales de realización (materias primas; significados; estructuras de interacción) y las relaciones sociales que constituyen la vida de la sociedad.

La apropiación es pues la conformación antropológica de la subjetividad que le permite al individuo ser humano, al constituir la capacidad para operar en la objetividad natural y social —que coexisten en su realidad individual—, por lo cual se puede asegurar que el individuo humano ha de apropiarse tanto de su naturaleza externa (la objetividad natural y social), como de su naturaleza interna (sus sistemas fisiológicos, sensibles y simbólicos) para poder controlarlas, constituyéndose de esta manera en un ser humano singular que por su conciencia se define como una persona.

La persona es así el ser humano singular con conciencia del género y por tanto con un conocimiento deliberado de su natura-

leza interior y exterior, lo que implica que conoce analíticamente sus sistemas sociales y biológicos y consecuentemente sabe de los objetos de su sociedad y de su uso adecuado; de su constitución fisiológica y su cuidado; de sus formas de comunicación e interacción, lo que conlleva a actuar adecuadamente con todos los niveles constitutivos de su ser y los espacios o ámbitos de objetivación de su persona, en los cuales realiza sus niveles de humanización en la intercomunicación e interacción con otros seres humanos: los espacios emotivos, interpersonales y sociales de su ser humano.

La educación es apropiación pues ser educado es ser humano, y ser humano es ser capaz de manejar armónica, proporcional o analógicamente las objetivaciones del género.

Es ser capaz de actuar convenientemente en la práctica (en la economía, la moral, la formación y el descanso y diversión), en la sensibilidad (la sensoriedad, percepción y afectividad); y en la intelectualidad (la conformación cotidiana del conocimiento [la ideología] y la constitución sistemática del saber [el conocimiento científico o racional o sistemático], lo que induce un manejo apropiado de los espacios nombrados, comenzando con el empleo reglado del tiempo y del espacio físicos.

La apropiación es la constitución humana que hemos nombrado y es, en su constitución ontológica la transposición de las regularidades objetivas a la subjetividad, y es por tanto la subjetivación que al introyectar la objetividad la puede controlar en cuanto tiene, posee, se ha adueñado de las regularidades de la objetividad, y teniendo las claves de ésta la puede controlar. Aquí estamos suponiendo la conciencia, y de suyo el ejercicio del psicoanálisis histórico, y un avance sobre el control del inconsciente, aún cuando los asociados a la herencia freudiana, interpretada en clave nietzscheana, se pongan histéricos frente a estas tesis.

Dicho de otro modo: la apropiación es transposición ontológica del ser de la objetividad al ser de la subjetividad, y es en

consecuencia la posibilidad del retorno a la objetividad para que el ser humano pueda realizarse, objetivarse.

La educación como apropiación es también acción social para que se conformen las personalidades que reproduzcan el colectivo humano que enseña, y de esta manera es constitución de subjetividades comunes, análogas. De aquí que las primeras determinaciones que un colectivo humano debe introyectar en el ser que se forma son las nociones primarias del tiempo físico y del espacio de igual cariz, para que desde estas determinaciones primarias de la realidad pueda ser posible conformar (que el que se forma conforme) las demás determinaciones culturales que requiere la persona para manejar adecuadamente las objetivaciones de su historia.

Desde las nociones primarias que mencionamos (imprescindibles para una buena actuación económica y moral de la persona, donde se incluya su descanso y diversión) pueden establecerse también adecuadamente los niveles de la sensibilidad, y así pueden ordenarse proporcionadamente las capacidades sensorias, perceptivas y afectivas de los seres humanos, pues es probable que aquel que no tuvo una apropiación atinada del tiempo y del espacio físicos, tampoco sea capaz de constituir elegantemente su sensibilidad y menos sus capacidades abstractivas, lógicas y formales.

Y edificar oportunamente la personalidad es imprescindible para que puedan operar sin disturbios los sistemas de enseñanza de la sociedad, sean éstos formales o informales. De aquí que antes de hablar de la educación como enseñanza, aprendizaje o resultado, norma o deber ser, debemos de hablar de la educación como apropiación pues puede darse el caso de que la inapropiación de las objetivaciones elementales del género, impida radicalmente que la persona que se forma pueda apropiarse de las objetivaciones mayores: el arte, la ciencia, la filosofía.

La apropiación en cuanto tal, en cuanto ser activo de la subjetividad —energías icónicas y/o idólicas, incluso fetichizadas—, no se enseña pero puede potenciarse y de hecho la práctica que se realiza en el entorno infantil (en primer lugar la acción familiar) favorece la apropiación de la infancia, aún cuando ésta sea inadecuada.

Los niños y las niñas se socializan indefectiblemente y esta integración a la sociedad se hace porque se apropian de alguna forma de las objetivaciones genéricas que los rodean, a pesar de su adquisición sea pobre y deficiente.

Formulado de otra manera: la infancia construyen indispensablemente una noción de tiempo y de espacio; llegan a hablar algún lenguaje y a conocer alguna forma de moral, aún cuando la apropiación de estas prácticas corresponda sólo a su nivel familiar, y éste carezca incluso de desarrollos regionales, para no hablar de carencias mayores, por ejemplo, la falta de apropiación de significados directivos —valores— nacionales o internacionales, que puedan objetivarse en virtudes.

Por esta realidad de la práctica social tendremos que hablar entonces de la calidad de la apropiación, para afirmar que existe y se define por la capacidad de adaptación que posea la apropiación y de ahí su rigidez o flexibilidad; su capacidad de analogar, de obtener proporciones para actuar conforme a ellas, según una plasticidad a la cual nos hemos referido en otro texto y en este libro en el capítulo ocho.

Una capacidad humana, una subjetivación o apropiación, puede ser flexible o rígida, según si su poder de adaptación a los objetos (o relaciones) que se aplique sea versátil y reversible, o unidimensional y de una sola dirección, directa, unívoca, incluso fundamentalista.

La apropiación no se enseña pero puede potenciarse, y así el grupo que educa puede facilitar (o impedir) que el que se confor-

ma alcance a desarrollar estructuras de acción, sensación y pensamiento apropiadas para manejar adecuada y diferencialmente los objetos de sus apropiaciones, los contextos de estos objetos, los medios de interacción y comunicación con ellos, y claro está las relaciones personales que constituyen el entorno social de los objetos.

Si esto es así podemos afirmar con mayor certeza que la educación es apropiación y que hemos de distinguir entre educación y adiestramiento (capacitación), pues aquella permite un manejo multilateral de los objetos, sus contextos, sus medios y los espacios sociales en los que existen, y la capacitación (el adiestramiento) se ocupa de la manipulación (instrumental) de ellos sin que cuenten desarrollos cognitivos, sensibles e intelectuales más complejos que los requeridos por el manejo útil, manual, de las cosas.

De aquí que sea relevante pensar en la calidad de nuestras apropiaciones para saber si nos permiten actuar en la economía, la moral, la formación y el descanso (la práctica), de manera rígida o flexible.

Si de igual modo podemos manejar nuestros sentimientos como sensaciones, percepciones y afectos.

Y si claro está tenemos un sistema de ideas (una ideología) que nos permita actuar en los espacios prácticos y sensibles con capacidades múltiples e integrales, o con cartabones, límites inmutables que no nos dejan apreciar más allá de nuestro antropomorfismo.

Igual argumento se podría exhibir para nuestro pensamiento sistemático, pero con lo dicho se sugiere lo suficiente como para poder concluir este capítulo. Resumiendo: la educación es pues apropiación, y un ser educado es un ser apropiado, diferenciado, elegante y proporcionado; una persona en toda la dimensión de la palabra, que por su dignidad y poder, logra ser un buen elemento social. Siendo esto así, quizá convenga preguntar acerca de una



de las múltiples aplicaciones de esta tesis, para dirigir la atención hacia la misma definición de educación, en el contexto de una filosofía educativa, como es la aquí tratada, que cree —según lo argumentado— que la educación es mucho más que escolaridad, y que permite plantear una pedagogía histórica extra-escolar, post-liberal, de lo cotidiano, que se rige por algunas tesis básicas, y una antropología filosófica que nos ocupará en el siguiente capítulo.



## Capítulo 4:

### Antropología filosófica y educación

La antropología filosófica, en los referentes filosóficos clásicos se desarrolla por dos vías: la comprensión y/o interpretación del ser humano y el postulado de su deber ser —el plantear al que queremos—, su ser modélico y/o ideal.

Para contribuir a la primera vía he pensado, ofrecido y analizado un diagrama<sup>1</sup>, que gráficamente busca presentar una descripción de las partes y elementos mínimos indispensables que nos conforman genéricamente, y que reitero en esta publicación pues creo que nos expresa en la mayoría de las proporciones que nos integran. He aquí el:

#### *Esquema integrado del ser humano*

<sup>1</sup> En reiteradas ocasiones siendo las más recientes las ofrecidas en el Seminario de *Hermenéutica y Educación* en su semestre 2009-2 (en ése momento realizado como un proyecto de la Red Internacional de Hermenéutica Educativa y la Universidad Pedagógica Nacional de México), donde concluíamos la investigación denominada “Antropología filosófica, ética y educación: definiciones correlacionadas”, que de muchas maneras se expresa en este capítulo.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

#	Tipo óptico		Nombre del nivel	División en pulsiones, instintos y “características ontoantropológicas”			
3	Características ontoantropológicas/ u	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámico (por estar vivo)</li> <li>• Imitativo</li> <li>• Adaptativo</li> <li>• Expresivo vs. enfermo</li> <li>• Conformista vs. expansivo</li> </ul> La expansión afirmativamente es innovación, investigación, avance y puede ser competencia (opción por el crecimiento individual)	Intelectualidad y/o Racionalidad y/o Conciencia/ n	#	Pulsión	Tipo de conocimiento	
				3	Posesión /q	filosófico y/o genérico /t	
				2	Tánatos /p	epistémico/ profesional /s	
				1	Eros /o	cotidiano /r	
1	Subjetividad / h Práctica / b		Sensibilidad / i		4	Instinto de crueldad	
					m		
					3	Afectividad	
					l		
					2	Percepción	
					k		
1	Sensoriedad						
j							
1ª y/o 2ª	Experiencia (entendida como el registro en la subjetividad la poíesis y la de la práctica) / g						
1	Práctica / b		4				Descanso y diversión
			f				
			3				Educativa
			e				
			2				Moral y/o social (ejercicio de la socialidad)
			d				
1				Económica			
c							

<sup>2</sup> Esta letra inicia la secuencia (“a” hasta la “u”) elegida para indicar cada uno de los términos utilizados en este diagrama, recurso expositivo destinado a facilitar la presentación del esquema integrado del ser humano.

## El inicio

Comienzo este capítulo ofreciendo el diagrama anterior poniendo en realización el método racional de pensamiento<sup>3</sup>, específicamente en su parte descriptiva, en cuanto antes de proponer alguna idea del ser humano que deseemos realizar, algún deber ser, es importante saber qué somos y cómo nos integramos mediante un recurso descriptivo, esto es, ofreciendo un acercamiento a las partes que nos componen y sus relaciones, y con la finalidad de exponer este aporte con una forma clara y didáctica, recurro a una serie alfabética para nombrar cada parte referida, de ahí que debamos iniciar con la:

### a) La objetividad

Esta primera referencia resalta el carácter materialista con el cual interpretamos al ser humano, pues *polvo somos y al polvo hemos de volver*, esto es, de la materia venimos y a ella regresaremos.

Esta realidad humana se puede entender por sí y desde una filosofía realista definida desde lo existente, donde lo material —con sus componentes indispensables del espacio y el tiempo—, cumpla un papel inicial y central, en tanto suponga una ubicación espacial y su movimiento, para convocar la primacía de la naturaleza, como el origen de lo real y especialmente de la vida.

Desde esta tesis hemos de recordar la evolución de las especies y de ella el surgimiento de los antropoides superiores, que por el trabajo da el desarrollo de los homínidos y luego al homo *sapiens*

<sup>3</sup> El método racional de pensamiento es otra de las contribuciones de Carlos Marx que aprovecho. En *La sagrada familia*, VI, 3, d (véase en la edición española de Editorial Grijalbo, la página 194), Marx lo propone y lo he desarrollado en el capítulo dos de mi libro *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*.

*sapiens*, ya referido anteriormente. Luego de esta historia inicial —natural que inicia al mundo—, debemos pasar a la historia social, a nuestro devenir, para sostener el necesario predominio de lo objetivo sobre lo subjetivo —dada la ya dicha tesis que es la vida la que determina la conciencia y no al revés, como han sostenido los idealistas— y resaltar que en el diagrama ahora explicado la objetividad es la parte inicial del ser humano y se la ha de entender con relación a la subjetividad (referida con la letra “h” en el diagrama), en tanto el ser humano es objetivo y subjetivo, material y espiritual, referencial e interpretativo, corporal y anímico o como quiera denominarse a sus dos partes centrales componentes: lo físico —natural y bio-fisiológico—, y lo significativo, cultural e histórico.

*Lo objetivo* es realidad y clasificación que identifica una de las dos partes básicas integrantes de nuestro ser, y como tal permite una subdivisión, pues nuestra objetividad es tanto natural como social. Como el contexto general de este capítulo convoca a la antropología filosófica deberemos excluir la presentación biológica —o médica— de nuestro ser suponiéndola, por la imposibilidad de tratar aquí los sistemas bio-fisiológicos que nos integran, su indispensabilidad y dinámica —por ejemplo: es insoslayable alimentarse para seguir vivos—, pues son realidades y temas que exceden con mucho el espacio con el que contamos en este momento. Quizá, más adelante, en un tratado sobre el ser humano, se podrá asumir una empresa de tal magnitud.

Por ahora, busquemos resaltar la objetividad que nos define, para sustanciarla como natural y práctica, para fijarnos en la letra “b”:

## **La práctica**

Compartimos con los animales, vegetales y otras especies —con todos los seres vivos— la condición de tener que transformar la naturaleza para reproducir la vida, y este carácter nos hace indis-

pensable la *poiésis* entendida como acción y/o actividad sobre la naturaleza para extraer de ella los medios de sobrevivencia, y ella es la base de nuestra primera acción, y un presupuesto irrecusable de la vida, y por tanto de nuestra existencia.

Por el contexto donde nos ubicamos, también debemos abstenernos de profundizar en la *poiésis* y su dinámica y asumir su necesidad ubicándonos en la manera como la realizamos en nuestra condición humana, pues al ser sociales debemos tener una clave para realizarla, siendo esta la práctica: la acción para vivir y reproducir la vida.

De esta manera presentamos a la práctica como una manera de ser del ser humano y una forma de clasificar sus acciones que permite desagregar esta manera de ser, permitiendo exponer las formas de la práctica, iniciando con la convocada por la letra “c”:

## La economía

La práctica económica es la manera de realizar la *economía*, y ésta identifica la actividad con la cual el ser humano realiza su *poiésis*, esto es: la forma con la cual reproduce y produce su vida, obteniendo de la naturaleza los recursos para alimentarse, protegerse y asegurarse.

En este sentido la economía es una actividad completamente primaria y/o elemental, inicial o primigenia y sin ella la vida humana es imposible; y es el conjunto de acciones con las cuales el ser humano ejerce su trabajo vivo<sup>4</sup>, y la base con la cual se conforman los diversos modos de producción que han mantenido al ser

<sup>4</sup> Esta es otra categoría marxiana, y significa la fuerza vital del ser humano. Véase sobre esto, y de forma especial el trabajo que he publicado con el nombre de *Contribución a la crítica de la razón ética II – El pensamiento ético en Marx*, Primero Editores (Col. Construcción filosófica), México, 2003, §52 (p. 68), §63 (p. 86), §71 (p.103), §72 (p. 106), §74 (p. 110 y 111, n. 13 donde transcribo de la palabra de Marx: «La plusvalía que el capital tiene al término del proceso de

humano en actividad; y el elemento ontológicamente antecedente a la moral —determinación referida con la siguiente letra “d”—, factor del ser humano presentado a continuación:

### **La moral y/o socialidad**

Si la economía es la actividad con la cual producimos y reproducimos la vida, y por nuestra condición ontoantropológica somos sociales, entonces podemos concluir que el trabajo —y las demás actividades vinculadas a la economía—, se hace colectivamente pues es imposible hacerlo de otra manera, y que para ejercerlo se requiere de una norma para regirlo que es la moral o socialidad.

De esta forma la moral es la norma para la convivencia social, el conjunto de usos, hábitos y costumbres con las cuales se ordena la vida en común, y si la plateo inicialmente como la norma reguladora del trabajo, es por el carácter sistemático del argumento ofrecido, que busca ofrecer ordenadamente lo dicho, respetando la férrea ley de la necesidad, de la secuencia de lo indispensable.

Esto es: tenemos que trabajar para mantener la vida —y su reproducción, seguridad y desarrollo, en el mejor de los casos—, y como somos sociales hemos de hacerlo con normas y ellas adquieren un carácter prioritario en la integración social. No obstan-

producción... significa... que el tiempo de trabajo [objetivado, en el producto] es mayor que el existente en los componentes originarios del capital [“materia prima”, “instrumentos de trabajo”, “trabajo vivo” (ps. 253, 262, 299)]», y que esto se da como resultado de la división y combinación del trabajo surgido del desarrollo técnico del capital. El obrero trabaja una jornada laboral completa, pero para mantener su vida personal y familiar requeriría laborar sólo una parte de ella y no toda; el sobrante es «plustrabajo», fuente del «plusvalor» y por ende de la plusvalía, el trabajo no remunerado por el capitalista (1, 262). Además «el trabajo vivo agrega una nueva cantidad de trabajo [a la materia prima trabajada y al valor del instrumento], pero la cantidad de trabajo ya objetiva [en la jornada de trabajo] no la conserva mediante ese añadido cuantitativo [plustrabajo simple], sino por su calidad como trabajo vivo...» (1, 309).



te, esta definición primaria de la norma moral, no impide la existencia de otras secundarias o derivadas, vinculadas a las demás actividades materiales del ser humano: la educación, el descanso y la diversión.

En conclusión: la moral es tan indispensable como la economía, y es una condición antropológica del ser humano que permite la regulación de la actividad común con un carácter insoslayable, pues, como ya se dijo, hasta en las peores cuevas de Alí Babá, los ladrones tienen sus normas de convivencia, pues de lo contrario la vida del grupo sería imposible.

Las dos formas resaltadas de la práctica, que en algún otro lenguaje también puede llamarse *infraestructura*, permiten presentar la tercera, que hemos identificado con la letra “e” de

## **Educación**

En cuanto este término está suficientemente referido en este libro, podemos sólo decir ahora que la educación carece de signo valorativo, que en el mejor de los casos puede estar dirigida a finalidades sintrópicas, pero que la apropiación puede ser de íconos o ídolos, de habilidades egoístas o benéficas, de lo bueno y lo malo. Que al final aprendemos lo que nos sirve para sobrevivir, aún cuando sean cosas malas, perversas; y que en todo caso *una buena educación debe dar un buen poder de realización* —el que sea—, por lo cual no está garantizado que aprendamos un adecuado:

## **f) Descanso y diversión**

Que tengamos que descansar, incluso en su forma primaria de dormir, es una condición animal, y al final de cuentas, nuestros orígenes llaman. Sin embargo, otra cosa es que descansemos bien,

cómodos, reconfortantemente y seguros. Así mismo, es un arte saber divertirse. De infantes jugamos como cualquier cachorro, pero a medida que crecemos podemos ir aprendiendo diversiones más buenas que malas, más peligrosas que benéficas, y que al final terminan oponiéndose a la vida. De ahí que también se requiere de una buena educación para aprender a descansar y a divertirse, con lo cual podemos pasar al significado siguiente, que en la clasificación del esquema lleva un numeral doble: puede ser 1ª si le damos prioridad a la objetividad o 2ª si se la damos a la subjetividad, pero el caso es que

### **g) La experiencia**

Es tanto un registro —de la subjetividad sobre la acción realizada—, como el resultado de la actividad efectuada sobre la subjetividad; y por donde se la aprecie es el inicio de la subjetividad, y el elemento fundamental de la psicología que portemos.

Si seguimos buscando significados materialistas para interpretar al ser humano, y por tanto insistimos en alejarnos del idealismo —que en otra de sus acciones ha preferido pensar en la ciencia antes que en sus objetos— podemos entender que la psicología es la capacidad de respuesta ante lo natural e inmediato, y que se conforma según la experiencia que hayamos tenido, y por ende íntimamente vinculada a la actividad que hayamos desarrollado. En consecuencia, lo primario es la experiencia y lo derivado en la psicología, de ahí que ésta sea una capacidad subordinada a aquella y el inicio de:

### **h) La subjetividad**

Ya hemos referido a esta capacidad ontoantropológica y es el mo-

mento de precisar que ontogenéticamente es el producto global de la actividad realizada por la persona, y filogenéticamente es una objetivación genérica —lo que ha quedado de la actividad del género—, circunstancia que hace sea una capacidad de respuesta ante la objetividad conservada en la memoria de la especie, y transmitida a las nuevas generaciones a través de la comunicación y el lenguaje, y especialmente por la educación, que entre mejor sea más subjetividad crea, más cultura produce.

Por tanto, es la construcción simbólica con la cual significamos y/o interpretamos la objetividad, y la hermenéutica que nos hace humanos, pues es en este conjunto de energías simbólicas que se dinamiza nuestra capacidad de acción, y lo que nos permite mantenernos y desarrollarnos como humanos. También es un concepto clasificatorio integrado por otras capacidades, como:

### **i) La sensibilidad**

Ésta es la capacidad del ser humano para dar la primera respuesta sobre lo natural e inmediato y actúa con la energía que le es propia —la sensible—, esto es, la de la psicología y los sentimientos, la de lo inmediato y afectivo.

Por este carácter óntico, su originalidad o inicio en las respuestas humanas, es extremadamente importante en el comportamiento humano y conforma un universo cultural significativo, donde debemos situar a los sentimientos y a la captación de lo bello o feo; lo armónico o rudo; y la percepción, como sensación, del mal (o del bien).

La sensibilidad posee un poder orientador indispensable en la vida y sin ella es imposible vivir; y como concepto clasificador posee especificaciones o sustanciaciones, como la presentada con la letra:

### **j) La sensoriedad**

Ésta es la capacidad sensible que nos permite captar la orientación directa en la naturaleza y el mundo, pues concreta la atracción inmediata y directa: el registro de lo alto, bajo, frío, caliente, amigable, agresivo, caliente, frío.

Nótese que se la plantea como el registro de lo inmediato, como la primera condición del saber, y de ahí que sea el contenido de lo ofrecido con la letra:

### **k) La percepción**

La sensación, el producto de la sensoriedad, es un dato vacío si no es percibido, por lo que requerimos de una capacidad que ordene las sensaciones —el dato que llega por los sentidos— siendo esta la percepción. Es una aptitud que da orden a lo sentido, y nos permite arribar a la capacidad presentada con la letra:

### **i) La afectividad**

La antropología filosófica aquí desagregada es de las capacidades, entendiendo que nuestra potencia la ejercemos desde las fuerzas de realización que poseamos, desde nuestra fuerza vital; y para definir la afectividad nos mantenemos en esta norma, precisándola como la aptitud de darle sentido a la percepción, y como una capacidad ordenadora mayor, pues significa el gusto o disgusto, lo bello y lo feo; lo aceptable e inaceptable, lo amable o revulsivo y finalmente el amor y el odio, pasando por sus sutiles matices.

De una tesis similar parte M. Scheler para escribir su *Gramática de los sentimientos*, y desde ella es que establecemos la

necesidad de la educación de los sentimientos para educar a la afectividad, de tal forma que unos sentimientos educados puedan dar un orden mayor a las sensaciones y percepciones facultando una adecuada gramática de los sentimientos, que nos permitan hacernos entender emotivamente con la bondad que esto comporta. Bondad indispensable para poder actuar sobre la característica o determinación antropológica presentada con la letra:

### **m) La crueldad**

La antropología filosófica aquí expuesta comienza a desplazarse por zonas oscuras y escabrosas en tanto se ubica en identificar y nombrar una capacidad condenable del ser humano y que tendemos a ocultar pues es indeseada. Al ser el gusto que sentimos por el dolor ajeno, los problemas del prójimo o sus situaciones trágicas, es un sentimiento condenable y tendemos a mantenerlo secreto. No obstante, creemos que es una fuerza activa en el ser humano que nos hace sentir placer por lo dicho, y al ser tal cosa, es condenable y pocos —salvo algunos psicópatas confesos o verdugos profesionales— se atreven a confesar públicamente el instinto de crueldad, una de las partes oscuras del ser humano pero existentes y reales, a pesar que pocos puedan asumirla. Seguro hay muchas situaciones para ejemplificar la crueldad, instinto que las más de las veces se expresa en los mundos privados, en la intimidad de hogares, prisiones y en la circunstancia de sado-masoquistas que disfrutan de la crueldad.

Este aspecto oscuro de la humanidad existe y puede ser controlado por una buena educación sentimental, o el desarrollo del factor presentado con la letra:

## **n) La intelectualidad y/o racionalidad y/o conciencia**

Ésta capacidad, aptitud o disposición humana es un progreso mayor que los previos y como hemos referido, la teoría psicológica en la que nos apoyamos para razonar la antropología filosófica ofrecida, es la del desarrollo —especialmente la de J. Piaget, complementada con la de S. Freud, sabio vienés irrecusable en este momento—, y con ella entendemos que la intelectualidad y/o racionalidad y/o conciencia es una construcción simbólica de la persona que sigue a la del género en el entramado ontogénético-filogenético referido, y es una gramática que organiza los significados gracias a su consistencia sintáctica, semántica, lógica e interpretativa, y es útil para realizar la educación, especialmente la de los sentimientos.

Así mismo como capacidad es un poder concreto en una disposición o actitud, que nos impulsa o dinamiza en determinados sentidos o direcciones, que en el mejor de los casos debe ser hacia el bien común, y por ende al control de la crueldad y de las pulsiones identificadas por Freud —y sus desarrollos<sup>5</sup>—, fuerzas inconscientes y activas identificadas con las letra “o”, “p” y “q” y nítidamente existentes, por lo que deben estar vinculadas a la intelectualidad y/o racionalidad y/o conciencia, para su realización o control.

Dicho de otra manera: somos pulsionales pero también tenemos la posibilidad de construir una gramática de la subjetividad que por sus capacidades intelectuales y/o racionales y/o conscientes pueda canalizar, dirigir o moldear los instintos y/o pulsiones dirigiéndolos más a la vida que a sus antónimos.

<sup>5</sup> En concreto me refiero a la postulación de la “tercera pulsión”, la de posesión, argumentada por Ana Ornelas Huitrón de la Universidad Pedagógica Nacional de México, cuyos textos estás referidos en la bibliografía.

La gramática de la subjetividad a la cual aludimos posee una relevante sintaxis que potencia lo sintagmático y paradigmático con lo cual vivimos cognitivamente, y que nos sirve para ejercer el conocimiento que podamos alcanzar, saberes señalados con las letras “r”, “s” y “t”, vinculados con las determinaciones humanas presentadas con la grafía:

### **u) características ontoantropológicas**

El esquema integrado del ser humano a punto de concluir en su presentación descriptiva en el numeral ahora abordado ofrece un conjunto preliminar de las determinaciones que nos competen íntimamente, que debemos recordar, pues dice que el ser humano es:

- Dinámico (por estar vivo)
- Imitativo
- Adaptativo
- Expresivo vs. enfermó
- Conformista vs. expansivo (La expansión afirmativamente es innovación, investigación, avance pero también puede ser competencia: opción por el crecimiento individual)
- Depredador vs. social y/o comunitario

Si recordamos que este capítulo ejecuta el método racional de pensamiento y se concentra básicamente en la descripción de la antropología filosófica convocada en el esquema presentado para potenciar una posterior comprensión y valoración de lo ofrecido, podemos concluir con lo hasta ahora dicho, de tal manera de pasar a un importante desarrollo, ofrecido en el próximo capítulo, dedicado a exponer cómo aprendemos a ser humanos, vía los modelos de imitación que nos toquen en suerte.





## Capítulo 5:

### Psicología del desarrollo, modelos formativos y desarrollo humano

La tesis que inspira a la *pedagogía de lo cotidiano* es el desarrollo humano y de ahí la antropología filosófica que acabamos de presentar en su descripción básica: elemental por ser mínima —el uso de lo fundamental o primero es otra de las inspiraciones de la filosofía que impulso— y por nutrirse de una epistemología comunicativa: ofrecemos con la esperanza de contribuir y potenciar que *otres*<sup>1</sup> también lo hagan.

Además ofrece lo que tengo hasta este momento y se lo difunde por ser primordial, poco sistematizado y por arriesgarme a

<sup>1</sup> “*Otres*” es el término usado y no un error digital, ortográfico o sintáctico. En el contexto histórico donde escribimos —la hermenéutica contemporánea—, y *el reconocimiento de la historicidad presente*, que debe recuperar el significado histórico del feminismo, debemos de modificar hasta el lenguaje para crear uno que recupere a hombres y mujeres, sus mezclas actuales, y con desarrollos que dejen atrás el barbarismo (o empobrecimiento), de escribir con el signo de @, hoy distintivo de la comunicación electrónica, en expresiones como *trabajod@s*, *profesor@s* u otras semejantes. En esta propuesta avanzamos la fórmula de “asociades”, en vez de *asociad@s*; *elles* envés de *ellos* y *ellas*, o peor “*ell@s*”. Es un intento post-convencionalista y una propuesta, que se definirá en la praxis, donde todo se concreta. En este capítulo volveremos en este tipo de terminología, ya avanzado en *otres* publicaciones.

ofrecer antes de esperar tener más o un esquema acabado y *final* del ser humano. Asumo un riesgo, pues sé que falta sobre todo ahondar en las características ontoantropológicas, e incluso introducir otras menos pensadas y reflexionadas como la ingenuidad. Quizá también seamos ingenuos pues asumimos la buena fe y la confianza como condición de *todes*, sin esperar que alguien esté dispuesto a engañarnos, timarnos, abusando de nuestra confianza. Pero así es y quizá también haya que agregar a la ingenuidad como una característica de las dichas.

## Más allá de la simplicidad

No obstante, podemos asumir la inocencia o ir más allá de ella, y avanzar en la búsqueda del desarrollo humano que podamos alcanzar preguntándonos: ¿cómo aprendemos a ser humanos?

Si hemos alcanzado a transmitir las tesis básicas expuestas podemos responder que aprendemos a ser humanos en la vida cotidiana y a través de las apropiaciones que en ella realizamos, y más particularmente vía la acción y/o actividad realizada que nos produce una experiencia, que a su vez es base de la psicología con la cual nos formamos y lo demás derivado de ella. Sin embargo: ¿cómo? ¿de qué manera se ponen en marcha los procesos de la apropiación?

Ya hay una respuesta en las tesis del psicoanálisis histórico y ahora deseamos recuperar la presencia de los modelos de la crianza infantil en el peso de la formación de la personalidad, re-pensando desde el concepto de modelo, bajo la sospecha que quizá sea útil hacerlo, por lo cual les invito a pasar a un apartado titulado:

## La iconicidad de les adultes<sup>2</sup>

Hermeneutizar la educación es, entre otras cosas, desentrañar los procesos formativos de la persona y de ahí de la sociedad, pero sobre todo es darle sentido a lo críptico, oculto o sospechoso en lo educativo. Es sabido que lo diáfano y cristalino no requiere de la interpretación, y que la hermenéutica es una filosofía contemporánea que ha visto un parteaguas en los por Ricœur llamados *hermeneutas de la sospecha*; aquellos que dejaron de creer (de alguna manera) en el mundo interpretativo que surgía con el triunfo generalizado del capitalismo, y descubrieron nuevos sentidos o realidades, contribuyendo significativamente al desarrollo humano<sup>3</sup>.

De la enseñanza de los hermeneutas de la sospecha surge la sutileza de interpretar a la educación como una ontología, en tanto el mundo es lo que hacemos los seres humanos y lo reproducimos por la educación; esto es, por la formación que le damos a las nuevas generaciones surgidas en el desarrollo de la vida. Renovadas generaciones integradas inicialmente por *niñez* que, se ha demostrado hasta la saciedad, toman a *les adultes* de su medio ambiente como modelos, pues lo hacen por necesidad, en tanto nos conformamos por imitación y por la acción socializadora, como especialmente indicamos en el capítulo previo.

Si reconocemos el papel ontologizador de la educación, su construcción de realidades centrales y definitorias, entonces deberemos encontrar el papel educativo relevante de les adultes en la

<sup>2</sup> Parte de estos argumento fueron publicados en el capítulo “Del hermeneutizar la educación”, en el libro *La educación hermenéutica para la universidad futura*, co-edición Editorial Plaza y Valdés – Red Internacional de Hermenéutica Educativa (Colección Biblioteca de Filosofía y Educación), México, 2009 (ISBN 978-970-722-759-0), ps. 17-31.

<sup>3</sup> Véase sobre los “hermeneutas de la sospecha” a Ricœur, Paul, *Freud, una interpretación de la cultura*, Siglo XXI, México, 1970, ps. 32-33.

construcción del mundo y la realidad donde habitamos, y daremos con una sutileza notable de la educación, ocultada por el triunfo destacado que ha sido capaz de volver bazofias piedras finas; y lo más alto del ser humano en basuras desechables por la obtención de las miserias más significativas del capital: dinero, triunfos fáciles, fetiches, adornos de utilería e increíblemente, una simulación intelectual que pretende hacer creer que se sabe, cuando en verdad, nos afiliamos a los ídolos de la historia de la propiedad privada y sus poderes entrópicos; es decir, sus dinámicas tendentes al desorden vital y la degradación irremisible de la energía, la muerte. De hecho, es fácil dar con muchos farsantes del saber.

Si las tesis expuestas son ciertas entonces logramos promover la re-significación del papel educativo de les adultes, recuperando su dignidad y su responsabilidad educativa, y estableciendo una línea reflexiva que puede ser útil, para recuperar varios elementos:

1. Les integrantes de las generaciones mayores forman a los nuevos constituyentes de la sociedad, y su papel icónico es insustituible, en tanto crea realidad, o realidades.
2. El papel educativo de les adultes es insoslayable o irrenunciable y se ejerce de forma directa, indirecta y contextual. La inmediatez se da cuando les adultes son padres, madres y/o familiares cercanos, e incluso responsables de crianza. La mediatez surge cuando les adultes significativos delegan la educación de su progenie a instituciones post-familiares —en la época capitalista la Escuela como un paradigma irrenunciable—, y la contextual viene de la formación que dan aún sin deseirlo, por ser fuentes de imitación por su calidad inmanente.
3. La actividad formadora de les adultes puede ser consciente, inconsciente o sub-consciente, pero siempre significativa, por lo cual aquellos que se asuman como tales, han de tener cuidado en su acción frente a la infancia.

4. Les adultes enseñamos en totalidad —o *complejamente* para usar un término de difusión de la época—, y les niñez están incapacitados para decidir ponderar su aprendizaje, eligiendo situaciones como éstas: de este adulte “uno” aprendo sólo a hablar; del “dos” a caminar; del “tres” a pensar, etcétera. Por tanto, aquellos que nes asumimos como adultes debemos ser cuidadosos de la enseñanza ofrecida, en tanto tiene efectos irreversibles en les niñez y jóvenes que estén cerca de nuestro entorno.
5. Niñez y jóvenes reciben todo por interrelación con les adultes que le rodean, y si bien con su desarrollo comienzan a discriminar los aprendizajes efectuados, la enseñanza adulte es completa y permanente, y quienes nes asumimos como tales, tenemos —al menos— una doble responsabilidad: la surgida de la enseñanza que generamos y la producida por los efectos que originamos. Si son buenos, enriquecedores, estupendo. Si son malos y perversos, estaremos contribuyendo al crecimiento del Demonio, el interés particular.

De ser estas tesis ciertas, el hermeneutizar la educación efectuado en estas líneas, establece una ruta reflexiva, analítica y activa relevante, vinculada a una de los tantos trayectos de la hermenéutica de la sospecha, particularmente aquel que examina al triunfo generalizado del capitalismo como un acontecimiento histórico empobrecedor, y plantea que el papel educativo efectuado en esta época por demasiados adultes es enajenado, enajenante, fetichizante y por ende entrópico; y que debemos modificarlo radicalmente.

Esta afirmación nos conduce por varios derroteros, entre los cuales debemos destacar ahora dos:

## El papel central de la iconicidad

Si el ícono genera respuestas imitativas y se convierte en una guía de la acción —y es el Míster Hyde del Dr. Jekyll, y por tanto una de las caras del ser humano, y destaquemos este nuevo avance de la antropología filosófica que ofrecemos—, entonces debemos ser cuidadosos con el papel asumido cuando ejercemos actividades educativas.

Y si somos cuidadosos —por ser conscientes de nuestro papel educativo—, debemos saber que también somos dobles, al menos: un modelo a imitar y uno a asumir. El de imitar espero quede claro, pero ¿el de asumir?

Otro de los efectos perversos de la época es el olvido, la irresponsabilidad, la futilidad, y en el contexto donde nos encontramos, el olvido de nuestra iconicidad adulta, en tanto se ha perdido históricamente por estar situados en la época de mediocres condenada por Nietzsche, y donde se oscurecen o difuminan los modelos a imitar, en tanto se cree su in-existencia, se niegan los “grandes relatos” y los significados directivos dignos que han quedado en la historia como objetivaciones genéricas irrenunciables, los cuales son desconocidos y/u olvidados por los mediocres.

No obstante este producto del triunfo generalizado del capitalismo, y situándonos más allá de sus efectos perversos, les adultos gústenos o no, somos íconos, y en el doble sentido resaltado; bipolaridad más difícil de conceptualizar cuando hemos de pensar en la iconicidad que debemos asumir.

## Más allá de la pobreza dicha

Y dejando atrás sus miserias, debemos recuperar la perentoriedad de los modelos entendidos como prototipos —como íconos en su sentido beuchotiano—, y apegarnos a ese ideal a buscar que es útil en muchos sentidos, especialmente en el educativo que nos concentra.

El modelo a destacar es el de ser un buen adulte, en tanto hay elementos para formularlo.

Del saber cotidiano de la época y de estos días —prácticamente en el inicio de la segunda década del siglo XXI—, pueden desprenderse enseñanzas que nos permiten dar un rodeo buscando destacar la idea propuesta de un modelo como prototipo, ideal a imitar, presentado con el subtítulo de:

## El concepto de modelo

Se torna muy útil después de las referencias acabadas de presentar, y con la finalidad de destacar bibliografía ventajosa al contexto convocado, refiramos dos libros muy interesantes<sup>4</sup>, de los cuales tomamos básicamente el coordinado por López Austin, particularmente en el capítulo 1, “Modelo científico: conceptos y usos”, de José Luis Díaz, donde encontramos contexto para avalar el argumento presentado, en tanto, López Austin recupera incluso en la página 12, los aportes fundamentales del diccionario diciendo:

“El diccionario destaca dos acepciones de la palabra «modelo». La primera es prototipo, es decir, el ejemplar para ser copiado, emulado o simulado, y la segunda en la de maniquí, aquello o aquél quien posa, acepción frecuente en las artes. Hay una relación entre los dos, pues los modelos son elementos que sirven para demostrar algo y para ser copiados. La noción común a estas dos acepciones es cercana a la de arquetipo... tipo

<sup>4</sup> Véase de Alain Badiou, *El concepto de modelo – Bases para una epistemología materialista de las matemáticas*, Ed. Siglo XXI, Bs. As., 1976 [1968, 1969] (1972); y uno reciente y contrastante con aquél: Alfredo López Austin - Coordinador, *El modelo en la ciencia y en la cultura*, co-edición UNAM – Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos – Ed. Siglo XXI, México, 2005.

general... ejemplares del tipo”, de un género.

En la página 13 escribe:

“un mapa... sí es un modelo científico... hay modelo cuando hay representación. El modelo científico es entonces un símil en el sentido preciso de que entraña una comparación de naturaleza simbólica y expresa una semejanza. El modelo pretende constituirse en una analogía lo más cercana posible a una homología con las cosas, procesos o sistemas que interesan al estudioso, pero sin llegar a conseguirla. El modelo siempre se queda corto y no llega a la identidad con el referente, pues no sólo perdería su esencia y capacidad de remedo y representación, sino que caería en... [el] absurdo”, de querer abarcar lo real.

En este sentido podemos recordar que el ícono, en nuestra filosofía de referencia —y vinculado al ser humano, la dimensión por excelencia considerada—, es un microcosmos, una representación del todo y un recurso suficiente para comprenderlo, el cual con su poder directivo e imitativo crea energías a seguir, convirtiéndose en un prototipo. En el anexo de este libro volveremos sobre estos conceptos.

Podemos ilustrar la idea de modelo, como prototipo, recordando el entrenamiento que realizan los atletas —especialmente los llamados de *alto rendimiento*—, teniendo presente que tienen metas por alcanzar, *modelos a imitar*, en tanto éstos buscan resaltar que el mejor atleta de una especialidad, o el mejor tiempo de una marca —con sus complejas periferias—, se convierte en un prototipo a reproducir si se desea igualarlo o superarlo; cumplir la esencia de las competencias de alto rendimiento.

Sin querer ser un atleta olímpico cualquier adulte es un prototipo y desde la conciencia de serlo se debe colocar sus propias marcas a alcanzar, horizontes que nos pueden dar para reflexionar muchísimo, por lo cual nos debemos circunscribir a un universo delimitado:



## La edad de la razón

En mis tiempos de la infancia, todavía cercanos en algún plano, me decían que tenía que “alcanzar la edad de la razón”, la cual me llegaba como un paraíso mítico y dorado, y les adules de mi época situaban “a los siete años”.

Con el paso del tiempo y el estudio, encontré que Jean Piaget emplazaba sobre dicha edad el inicio de las operaciones formales y que les adules de mi infancia en algo tenían razón.

Cuento la anécdota y recuerdo al sabio suizo en tanto sigue siendo una referencia obligada cuando se piensa en temas como el aquí tratado, en tanto su psicología del desarrollo conforma un buen paradigma para acercarse a una conveniente definición de adulez.

Piaget aporta para precisar la adulez psico-cognitiva, y de alguna forma moral, y sus construcciones son útiles para perfilar el modelo del ser humano adule que alguna vez deberíamos tener, y promoviendo su elaboración examinemos lo que retomamos del ginebrino, definiendo previamente lo que creemos es ser adule.

## Ser adule

Es haber alcanzado el desarrollo fisiológico para poseer las capacidades psico-cognitivas necesarias para tener un pensamiento desantropomórfico, por ende social —o de reconocimiento efectivo y activo de la socialidad—, formado según los principios que Ricardo Vázquez Chagoyán ha trabajado tan productivamente<sup>5</sup>, y por ende un raciocinio nutrido en la interacción; la estruc-

<sup>5</sup> Tengo en mente su libro *La escuela a examen*, registro en el INDAUTOR # 010001550010001, pássim.

turación interna; el escalonamiento; la excentricidad progresiva [ó descentración]; la cooperación y el ejercicio del juego, como condición básica del desarrollo humano.

Quizá sea útil recordar el aporte piagetiano, ofreciendo una síntesis de la hermenéutica que Vázquez Chagoyán realiza sobre el constructivismo, pero tal desarrollo nos llevaría demasiado lejos de la línea argumental aquí planteada, por lo cual es mejor resumir, afirmando que ser adulto es tener un desarrollo humano capaz de llevar a la maduración psico-cognitiva, la cual debe estar lo suficientemente bien estructurada o establecida en la personalidad como para evitar —en condiciones normales—, regresiones y por ende comportamientos infantiles, o poco adultos.

En este punto es relevante poseer el modelo referido, pues muchas personas pueden argumentar su adultez enseñando su documento oficial de identidad —en México: su credencial para votar con fotografía—, o incluso, diciendo que tienen tal edad, cuando en verdad, su comportamiento efectivo y cotidiano expresa una situación que debemos considerar, en otra sutileza del hermeneutizar la educación ahora ofrecido: el modelo que puede pensarse desde Jean Piaget —que supone un desarrollo homogéneo de la personalidad—, en nuestros países es difícil de alcanzar, dada la correlación existente entre el ser social y el ser personal, y en tanto el ser social dominante está integrado por un desarrollo desigual y combinado, que se expresa de igual forma en la conformación de las personas de nuestro entorno: poseen personalidades con desarrollos desiguales y combinados, que generan modelos a imitar análogos, lo cual es el fermento para que nuestros niños y jóvenes continúen reproduciendo la cultura que nos ha tocado en suerte, y sus inherentes capacidades cognitivas e intelectuales.

## A pesar de todo

Los niños y jóvenes existentes tienen modelos a imitar entre las personas de su entorno —sean homogéneas o víctimas de un desarrollo desigual y combinado— y lo dicho en este capítulo alerta sobre responsabilidades a asumir en nuestro papel adulto, e invita a examinar cuidadosamente lo aportado en el siguiente, el primero de las condiciones del desarrollo humano, dedicado especialmente a:



## Capítulo 6:

### Psicología y educación

(el peso de la psicología para la acción educativa)<sup>1</sup>

#### Presentación

Este capítulo expone lo anunciado en su título ofreciendo desarrollos conceptuales partiendo de lo formulado en el contexto de lo dicho previamente, y con el desarrollo planteado en el capítulo “La pedagogía analógica de lo cotidiano y las educaciones para-escolares en la formación de la ciudadanía”<sup>2</sup>, y cala en contextos de trabajo que creemos de necesaria profundización, iniciando con una de las filosofías de filiación de la *pedagogía de lo cotidiano*, lo cual nos lleva al primer apartado:

#### 1. Significar la filosofía de la hermenéutica analógica

<sup>1</sup> La parte central de este capítulo fue publicada inicialmente en el libro *Cultura, hermenéutica y educación*, co-edición Universidad Europea Miguel de Cervantes – Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), Colección Seminario, Valladolid, España, 2008, ps. 167-176, y a la fecha se lo ha actualizado con una redacción adaptada a la presente publicación.

<sup>2</sup> Publicado en el libro *X Jornadas pedagógicas de otoño – Memoria*, UPN Editor (Col. Archivos # 18), México, 2007 [enero], Tomo II, ps. 9-23.

A la fecha la hermenéutica analógica se ha convertido en un movimiento cultural emergente en Iberoamérica, que inspirado en la filosofía de Mauricio Beuchot Puentes se ha ampliado hasta enriquecerse con desarrollos en diversos campos de nuestra cultura que por su dinámica expansión, nos permite caracterizarlo como lo hacemos, a la vez que parcializarlo para recortarlo metodóticamente con la finalidad de circunscribirlo a sus fuentes y orientarlo al campo que debemos destacar en este momento: el de la educación.

La fuente desde donde brota el movimiento de la hermenéutica analógica es la filosofía de Mauricio Beuchot; no obstante, este apartado se refiere a la filosofía del movimiento, y lo hace pues la concepción del mundo, la vida y la historia que sustenta lo que hoy hacemos, se ha enriquecido con la cualificación de la filosofía original de Beuchot, engrandecida con nuevas conciencias, especificaciones y sutilezas; incluso la que lo vincula a las búsquedas postcoloniales, más por su contenido en sí y sus logros, que por el deseo o la conciencia de plantear la filosofía realizada como explícitamente *postcolonial*. Esta percepción me surge como resultado del diálogo con Antonio Valleriani y Jean Grondin, concreto en los libros indicados<sup>3</sup>, y por el diálogo permanente con M. Beuchot quien está lejos de concebirse como un filósofo postcolonial, pero no obstante, ha aportado y aporta a las investigaciones postcoloniales.

La afirmación que realizamos surge de la experiencia directa de participar en el movimiento, y carece de una investigación formal que la sustente, la cual aún está por realizarse, pues la dinámica del movimiento está generando una producción continua

<sup>3</sup> El coordinado por A. Valleriani (*Emancipación y tragedia en filosofía de la educación*) está claramente referido; el coordinado por J. Grondin es presentado ahora: *Metafísica y utopía en educación*, co-edición Editorial Torres Asociados - Red Internacional de Hermenéutica Educativa (Colección *Biblioteca de Filosofía y Educación*), México, 2010.

de literatura especializada, que debería examinarse cuidadosamente, para describir, comprender y valorar los avances de su filosofía, concretos en diversos órdenes, que revelarán significados presentes pero aún poco evaluados, como el del concepto de alteridad, que ya ha llegado a plantearse como una alteridad histórica, poco clara en la obra directa de Beuchot, y que sin embargo, fundamenta parte del ser afirmativo, esperanzador de la filosofía ahora recuperada.

La aseveración que realizo es pues la de un informante de primera mano, y puede servir para ofrecer referentes que identifiquen las tesis expuestas, que recuperan en primer lugar una conciencia surgida en la dinámica del movimiento de la hermenéutica analógica.

### **El clasicismo filosófico de la hermenéutica analógica**

La idea del esquema o formato “clásico” de la filosofía de la hermenéutica analógica surge por primera vez en la *Jornada de hermenéutica analógica* realizada en octubre del año 2002 cuando Guillermo Hurtado Pérez, quien seguramente preparaba el libro *Hermenéutica analógica: aproximaciones y elaboraciones*, afirma que la filosofía que hacíamos era “conservadora”, esto es, se correspondía con los cánones tradicionales de hacer filosofía, por “lógica” y “rigurosa”. La idea de Hurtado Pérez quedó entre los seguidores de estas jornadas realizadas año con año en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, y en la efectuada en el año 2006, cobra mayor forma gracias a las reflexiones de Juan Tubert-Oklander, quien en su ponencia llama “clásica” a la filosofía de Beuchot, en tanto es “permanente”, o se conserva más allá de los avatares del tiempo, equiparándose a las grandes filosofías que han quedado en la historia.

Las afirmaciones de Hurtado y Tuber se corresponden con la acción y el sentimiento de Mauricio Beuchot y quien esto escribe, quienes efectivamente reconocemos, avalamos y conservamos los moldes clásicos y/o tradicionales de hacer filosofía —reconociendo su potencia—, y los desarrollamos en las medidas de nuestras capacidades, tiempos y recursos.

Esta conciencia de hacer una filosofía conservadora, que busca el orden del pensar y la concatenación de la estructura u organización de lo real, conduce a diversas acciones y producciones que indagan un sistema filosófico concebido como proyecto, y objetiva una actitud filosófica —una manera de hacer filosofía—, que supone una concepción del mundo y diversas expresiones técnicas, como la gnoseológica, la ontológica, la antropológica, la ética y la educativa, para mencionar sólo algunas de las que nos ocupan y más nos concentran.

Ante la imposibilidad de presentarlas en un espacio comunicativo como el actual, es importante sintetizarlas regidos por la intención de aportar a la línea argumental central que exponemos.

Esta síntesis afirma a la filosofía de la hermenéutica analógica como una actitud cognitiva genérica —un deseo de saber del todo—, regido por una intención vital, biófila antes que necrófila, esperanzadora o afirmativa antes que trágica o negativa, superadora antes que crítica y expresiva de una racionalidad plástica antes que rígida y quebradiza, que busca comprender lo real según las proporciones, determinaciones o factores constituyentes y constitutivos que lo conforman, y busca explicaciones a través de las analogías de atribución que puedan construirse.

Planteamos una filosofía hermenéutica en tanto recupera los significados que denotan lo real y los contextos donde cobran sentido, y con ello referimos la estructura u organización objetiva de lo real, planteando una teoría de la verdad de seis niveles, que apoyados en una nítida conciencia histórica afirma que las ver-



dades son y se construyen en procesos de diversas dimensiones temporales y heterogéneos niveles de realidad, entre los cuales debemos distinguir tres básicos: el genérico, el particular y el específico, siempre referido y concreto en la dimensión personal.

El conjunto de estos desarrollos, al momento de escribir este libro, me ha permitido escribir —y hablar— de una *hermenéutica de la vida cotidiana*, aplicada al análisis actual de la obra de A. Valleriani, como se concreta en el capítulo “Risposta ad Antonio Valleriani in tema di tragedia 1: ontologia ed esistenzialismo a partire dalla Ermeneutica del quotidiano”, a publicarse en el libro con la memoria del evento académico en homenaje a Valleriani, realizado en abril del 2010, en Teramo, Italia.

Desde la hermenéutica de la vida cotidiana sostengo la importancia de las posiciones y decisiones antes que la de la verdad, de donde surge que *lo más verdadero* sea lo más consensado genéricamente, y como esto ocurre fundamentalmente en una dimensión histórica, *lo más aceptado es lo más verdadero*, aún cuando deje de corresponderse con una posición y decisión favorables a la vida humana.

Creemos que esta tesis expresa una realidad de la historia; sin embargo, es importante señalar que muchas veces es difícil equiparar verdad con bondad, por lo cual hay que matizar: lo más consensado puede ser lo más verdadero, no obstante, no ha de ser simultáneamente lo más bueno, pues lo bueno es aquello favorable a la vida, su desarrollo, estabilización, promoción y enriquecimiento; y lo verdadero —como una condición gnoseológica e incluso formalizada— puede estar alejado de la materialidad de la vida.

## **De abismos y otros extremos**

Puede darse un abismo entre la verdad y el bien, y esta realidad

ha de ser explicada.

La filosofía de la hermenéutica analógica, es lo dicho, y quizá su mejor perfil la plantea como una ontología, y para ser más exactos, una onto-antropología, en tanto lo empírico adquiere sentido sólo desde la captación humana, y es ella la que le da a la realidad su significado o iconografía (o sus antónimos: los fetiches o ídolos que creemos, como examinamos al inicio del capítulo anterior, dedicado a perfilar la antropología filosófica que proponemos).

Ahora bien, llevamos el razonamiento ofrecido a examinar el abismo que puede existir entre el bien y la verdad, y para ello recuperamos el matiz onto-antropológico presentado en el capítulo quinto acabado de referir, que nos lleva al segundo apartado que deseamos ofrecer, referido a otra síntesis:

## 2. La pedagogía analógica de lo cotidiano, como explicación de la onto-antropología de la hermenéutica analógica

Antes de plantear la tesis de fondo de este apartado es importante recordar algunas consideraciones básicas de la propuesta que Mauricio Beuchot y yo realizamos en la conformación de una pedagogía analógica de lo cotidiano.

La más central se refiere a un concepto que amplía la idea usual de educación, sacándola de la escuela —de la institución escolar—, para llevarla a su definición histórica como formación de la personalidad.

Antes que nada la educación es esto, y a partir de esta tesis podemos recuperar otro sentido histórico: el de la pedagogía.

Ésta, reducida por el triunfo histórico de los capitalistas, la conformación de los sistemas nacionales de educación y la correlativa constitución de la falacia escoliadora, perderá su potente sentido tradicional de ser una norma para la formación de la per-

sona y su integración a la vida social, y a lo largo del siglo XX irá convirtiéndose en un recurso de la práctica escolar cada vez más pobre e instrumental, que actuará *donde se hace la educación* —en la Escuela—, con saberes, técnicas y productos infortunados e improductivos, que contribuirán a perfilar a la educación escolar como un saber reducido y avasallado por otras educaciones.

Las para-escolares que desarrolla la sociedad presente, más eficaces que la escolar, y producidas por los medios masivos de información, la vida política de nuestras naciones, y los espacios públicos de convivencia —la calle y los *malls*, los centros comerciales, ahora incluso planteados como *centros de vida*<sup>4</sup>— repletos de multitud de enseñanzas, que habitualmente son completadas por sus antónimos: los aprendizajes para el consumo, especialmente de marcas, de prestigios fetichizados por los medios masivos de información, que cierran el círculo y la grande mancuerna educativa de los tiempos actuales: acción pública y control de los medios, binomio que ha superado a la institución escolar y sus recursos limitados y pobres.

Ante la situación educativa de nuestras naciones, es importante recuperar el papel histórico-social de la pedagogía, y más de la moderna, con su capacidad de crítica y análisis, que nos debe llevar a concebir, sistematizar y ejecutar (u operar) una pedagogía alternativa y alterativa que como norma de la práctica educativa, o como racionalidad de la educación, vuelva a sus fueros originales, concentrándose en trabajar la formación de la persona, pues es desde esta ineludible práctica de la reproducción social que se

<sup>4</sup> Esto es: hoy, en los grandes centros comerciales —los *malls*—, podemos encontrar *todo*: desde un gran gimnasio (con alberca y sus periféricos), hasta restaurantes, supermercados, salones de belleza, librerías, tiendas de ropa. Lo que quieras; de ahí que se van convirtiendo en “centros de vida”, en tanto en ellos puedes *pasar tu vida*, pues albergan hasta espacios para la diversión: cines, casinos, etc., y para los ciudadanos comunes y corrientes —los que sólo van a ver—, se convierten en un paseo...

forma el mundo.

Es precisamente en este punto donde surge el tema del carácter onto-antropológico de la hermenéutica analógica y la propuesta de una pedagogía analógica de lo cotidiano, y ahora de la hermenéutica de la vida cotidiana.

El mundo, lo creado por el ser humano, es una parte esencial o fundamental de la realidad, y es lo que hacemos las personas, por lo cual adquiere un carácter básico para la vida, convirtiéndose en un objeto privilegiado de la reflexión ontológica.

### **De las energías icónicas y otras fuerzas del ser humano**

La tesis expuesta afirma que el mundo se significa, iconiza o hermeneutiza por la formación adquirida por la persona según la educación que ha recibido, pues serán sus energías icónicas las que dinamicen su acción. Según la tesis de *Mister Hyde del Dr. Jekyll*, el peso de los antónimos en la realidad, también podemos afirmar que la educación referida, igualmente ha podido sembrar ídolos y/o fetiches en quien se forma. Esto es: que en su personalidad tengan más energías idólicas que icónicas.

Estas energías icónicas son las fuerzas subjetivas que objetivan la acción humana constituyendo prácticas, y como afirmamos, pueden tener su antónimo: las energías idólicas, también actuantes en la subjetividad, e igualmente generadoras de prácticas.

Aquí es donde aparece el poder onto-antropológico de la educación, y el autoanálisis, el psicoanálisis histórico o la hermenéutica del sí, podrá ayudar a definir qué nos han introyectado las prácticas donde nos ha ubicado la vida —diciéndolo con una forma indeterminada, a pesar de lo dicho en el capítulo previo: la presencia de los modelos adultos—, para poder rastrear si estamos conformados por energías icónicas o idólicas, y en qué

proporciones tenemos unas y otras.

### **El abismo identificado**

Este argumento nos regresa a otro: el abismo existente entre la verdad y el bien, pues podemos recordar que hay verdades históricamente vigentes, al ser consensadas por grandes masas, opuestas evidentemente al bien, pero que siguen siendo dominantes.

Este otro gozne del análisis vuelve a plantear la importancia onto-antropológica de la educación, en tanto connota un deber ser por conseguir, y propone ir reduciendo la distancia entre la verdad y el bien, de tal manera que en un futuro ojalá cercano coincidan, para que la vida humana se despliegue plenamente con enriquecimientos sucesivos en los cuales el tan anhelado bien común, llegue a ser una realidad cotidiana.

Es claro que establecemos un vínculo entre energías icónicas y el bien común, y entre energías idólicas y verdades consensadas pero negativas a la vida, por lo cual podemos avanzar a un nuevo apartado:

### **La necesidad de la educación**

Antes de continuar es necesario un nuevo regreso. En el recuento de la necesidad de volver a una pedagogía histórica moderna, es conveniente resaltar uno de sus componentes más significativos: la pedagogía invocada fue crítica como lo es toda la modernidad, e impugnadora de lo establecido —que para su contexto original fue el mundo feudal—, e impulsora del cambio, concebido como progreso.

Escribir estas afirmaciones nos hacen recordar que aún existen seguidores de lo que ha dado en llamarse postmodernidad, y debemos recordar a estos adeptos por su permanencia, y para re-

conocer que sabemos de sus tesis pero las dejamos de lado, por el carácter dicho de la filosofía en la que creemos: una afirmativa, constructiva, esperanzadora y alternativa que nos haga avanzar a nuevos desarrollos, en tanto otro mundo es posible, como afortunadamente cada vez más lo creen y trabajan para construirlo, en tanto es posible, pero hay que edificarlo, pues la opción contraria avanza y el Poder es activo y se encuentra atrapado en dinámicas auto-referentes y autónomas que fácilmente pueden arrastrarnos a cataclismos. Los altibajos del primer presidente *negro* en los Estados Unidos de América, lo muestran con fervor.

Y esta creencia es central para sustentar las tesis que proponemos. Afirmamos la idea de progreso, más allá de la modernidad oficial y sus fracasos, y con ella nos ubicamos en la Ilustración materialista, vitalista y revolucionaria que conforma una filosofía para la transformación de la realidad, y lo hace por medio de la mutación de los significados que nos dinamizan, impulsando un cambio en las energías idólicas que nos dominan, para crear energías icónicas favorables a la vida y al mundo humanizado que algunos deseamos.

En el contexto de la filosofía afirmativa, constructiva, esperanzadora y alterativa que impulsamos, hay que volver a la necesidad de la educación como una fuerza para crear seres humanos desfeticizados, vitales, productivos y felices, y sobre esto precisamente hay que reflexionar en dos órdenes básicos:

- ¿En cuál educación pensamos?
  - ¿Qué es lo específicamente educable en el ser humano?
- Examinemos estas alternativas.

## **El pecado de los intelectuales**

Hace poco he dado con una auto-conciencia que me inquieta. Leyendo la literatura de mis campos de trabajo, caigo en cuenta

que muchos intelectuales honestos son impulsados a publicar por una búsqueda y deseo de mejorar al mundo, fundados a su vez en un supuesto educativo que aspira a hacer la vida más amable y vivible, e impregnados con un mensaje ético —explícito o implícito— que busca regir la acción humana con posiciones sensatas o razonables, que mejoren los problemas del mundo e incluso de la naturaleza, pues han surgido éticas ecológicas, ambientalistas y del futuro sustentable de la humanidad.

Los leemos encontrando buenos deseos, loables búsquedas, incluso propuestas brillantes y estéticas, que difícilmente se pueden realizar en tanto carecemos de la educación para objetivarlas. La acción ética que proponen requiere antes de otras actividades explícitas, que en sus discursos están supuestas o deseadas. Estos intelectuales pecan como tantos otros que han hecho obras meritorias pero imposibles de realizar, pues carecen de una práctica educativa que las haga viables.

Buscando evitar éstos imposibles, indagamos otro camino y preguntamos: ¿de cuál educación hablamos o escribimos? ¿de una escolarizada, que ha demostrado amplias fallas irreducibles e insuperables en la actuales circunstancias; o de una de la formación de la persona?

Como deseamos haya quedado claro con lo expuesto, la pedagogía analógica de lo cotidiano opta básicamente por la segunda, pues una buena educación es la que permite crearnos, hacernos, construirnos como personas —y ojalá buenas—, pues somos en sociedad y deberíamos regirnos por el bien común.

Teniendo en mente esta aseveración volvemos a una de nuestras líneas centrales: el poder onto-antropológico de la educación, que nos lleva al apartado primordial de esta comunicación, pues presenta los avances que deseamos examinar:

## **El peso de la psicología para la acción educativa o de las educabilidades del ser humano**

Como en la exposición de los apartados previos en este también debemos hacer un recuento, recordando que una de las búsquedas reiteradas del trabajo de la hermenéutica analógica y la pedagogía de lo cotidiano ha sido la antropología filosófica y sus contextos anexos, entre los cuales destaca la formulación de una teoría de la personalidad.

Desde el primer libro escrito con Beuchot abordamos este tópico y lo seguimos trabajando en el segundo, y en particular he propuesto un esquema para pensar al ser humano, que he profundizado y desagregado minuciosamente en el capítulo cuarto de este libro, y deseo haya quedado presente en su saber.

En el esquema referido, como recordará, la experiencia tiene un lugar central, pues hay que recuperarla en la conformación de la personalidad, tanto por ser un tema recurrente en las grandes filosofías, como por existir una confusión en torno a ella, pues usualmente se la confunde con la práctica.

La experiencia es el registro que ejecuta la subjetividad de la acción realizada, y por tanto es producto de la práctica y algo diferente a ella.

Y es la base simbólica e icónica desde donde se forma la psicología humana, por lo cual adquiere un papel fundamental en la formación de la personalidad, siendo un gran recurso de la educabilidad humana.

Siendo base, asiento, plataforma de la psicología humana, lo es de la gnoseología con la cual actuamos (en tanto la psicología es la capacidad de reaccionar ante lo natural y lo inmediato), y por tanto determinará y condicionará el tipo gnoseológico con el cual actúa la persona, que será en consecuencia un conocimiento



preponderantemente cotidiano y antropomórfico o hegemónicamente profesional, científico o sistemático.

Y una y otros surgen de la práctica, cuyos medios son los dichos: la economía donde se ubiquen niños y niñas; la moral que les toque en suerte, la educación recibida y el descanso y la diversión que hayan tenido, que los dotará de una experiencia que por su propiedad, genere apropiaciones de calidad y de suyo una psicología análoga y una capacidad de conocer tras-individual y genérica, o burdamente centrada en lo natural e inmediato, con lo cual, en nuestras reacciones y/o comportamientos, predominará lo psicológico y cotidiano, frente a lo cultural e histórico.

Sobre esta circunstancia se pueden elaborar muchos ejemplos y trazar diversas líneas de investigación, y en su oportunidad convendrá hacerlo pues hemos de estar más atentos al peso de la psicología en la acción educativa, en tanto el pecado de los intelectuales nos ha llevado a creer que los cambios del mundo se realizan por sí mismos, o por arte de la magia de nuestro pensamiento, y que el bien irá avanzando naturalmente, cuando en verdad, otras son las condiciones y el tiempo y los recursos para la formación de las buenas personas, al parecer son mayores que lo dispuesto por la educación habitual, y requiere una pedagogía *ad hoc*, que atienda sutilezas como las señaladas, que además, debemos situar en las líneas de trabajo de las diversas psicologías del desarrollo, como lo hemos indagado en los libros que hasta el presente hemos publicado, e insisto en el actual.

No obstante, la tesis expuesta resalta el poder onto-antropológico de la educación, en cuanto afirma que lo que somos está condicionado y determinado por las prácticas donde la vida nos puso, y desde ella es que se conforman las apropiaciones que nos rigen, las cuales, nutridas de energías icónicas o idólicas, normarán nuestra acción.

Ésta es una actividad dependiente de la psicología que nos tocó en suerte, y de la correlativa forma de conocer que porte-

mos. Si una y otra nos atan a la mera vida cotidiana, con sus intereses irremisiblemente particulares, y nos aleja de la vida social e histórica, será difícil y quizá imposible, que podamos acceder a los desarrollos culturales que supone la vida social, diferenciaciones simbólicas que permiten la acción sensata o razonable y de suyo la realización del bien común, que necesariamente es una superación de los intereses particulares, que pensados desde una teología civil, pueden ser definidos como el mal, como realización de los demonios que nos lesionan impidiendo el enriquecimiento social e histórico.

Simultáneamente, un pobre desarrollo humano puede dar una personalidad basada en lo meramente psicológico y cotidiano, y este indigente desenvolvimiento psico-afectivo puede ser otra de las formas del mal.

Con lo dicho es viable calibrar la importancia de la educación y su necesidad.

Se requiere de la educación para impulsar o propiciar el desarrollo cultural que requerimos para mejorar la sociedad, en tanto ella deberá establecerse en la persona formándose energías icónicas que permitan regular la psicología primaria con la que llegamos al mundo —antropomórfica, inmediata y egoísta—, necesariamente inicial y carente de sutilezas, para llevarla a desarrollos cada vez más humanos, y por tanto sociales y éticos.

De lograr constituir psicologías proclives al desarrollo humano, por su desantropomorfización, consistencia, fortaleza e incluso valentía, habremos conseguido conformar gnoseologías post-individualistas y favorables al pensamiento científico, profesional y/o sistemático, y por tanto sociales y éticas, que tenderán al desarrollo social superando el interés particular que es necesariamente un freno a la realización del bien común.

Estos temas de la educabilidad de la persona son desconocidos por las pedagogías escolarizadas y deben ser recuperados por una pedagogía tras-convencional que busque contribuir a trans-

formar la vida cotidiana para producir un mundo mejor, que inspirada en una filosofía clásica, conservadora, rigurosa, histórica y post-convencional —como resultado de un claro concepto de alteridad histórica—, los retome sistematizándolos e indagándolos, pues, en términos muy sencillos, para poder acceder a los desarrollos de la cultura que nos toque en suerte, debemos tener una psicología y una gnoseología que permita su acceso, en tanto, de lo contrario nos quedaremos en niveles primitivos de desarrollo, regidos por necesidades primarias, egocéntricas y a-sociales, groseramente vulgares.

Dicho de otra manera: para poder acceder a una ética —y a su correlativo comportamiento: una acción en sí misma tras-individual, reconocedora real de la socialidad, y portadora efectiva del respeto auténtico al otro y no su mera connotación discursiva—, se debe poseer la psicología que haga posible tal conducta, pues de lo contrario será imposible de obtener, quedándose la persona en su egoísmo, en su interés particular y su indigencia psicológica y cognitiva.

### **Salir del abismo o avanzar en las conclusiones de este capítulo**

Examinamos el tema del abismo entre la verdad y el bien, encontrando que pueden ser antónimos, y sostenemos la necesidad de la educación para reducir dicha separación, recurriendo al recurso del desarrollo cultural para avanzar en el mejoramiento del mundo, todo mediado por la ética y la práctica educativa, que deberá establecer condiciones primarias para el desarrollo cultural, pues de lo contrario nos quedaremos en el atolladero del interés particular y sus demonios.

También sostuvimos la idea del pecado de los intelectuales, el creer ingenuamente que los buenos deseos bastan para mejorar

el mundo, y ahondamos en la necesidad de una pedagogía que sea capaz de ir más allá de la educación escolar para ubicarse en tantas otras educaciones hoy vigentes y en poder de los intereses particulares, para luchar contra sus tecnologías, recursos y objetivos, buscando derroteros donde actuar que por su viabilidad y posibilidad hagan factible la transformación del mundo convencional, pues la pedagogía impulsada, tiene una conciencia histórica mayor y superior a la que tuvieron los mejores intelectuales burgueses, que sólo alcanzaron a trabajar por sus intereses sin vislumbrar su precariedad y particularidad.

La conciencia histórica que logremos aprovechar en esta época nos puede llevar más lejos que las correlativas de los intelectuales burgueses, y permitirnos trazar proyectos educativos de grandes dimensiones y consistente eficacia, que contribuyan a crear el mundo que deseamos, que tendrá que responder a más y mayores exigencias que las concebidas por los mejores intelectuales ilustrados, en sus sueños más luminosos.

Como el trabajo por realizar es arduo y el camino es largo, cerremos estas reflexiones esperando sus observaciones, aportaciones e incluso impugnaciones, en tanto el mundo que deseamos ha de conformarse en el diálogo y la participación, pues de lo contrario será imposible; y avancemos al penúltimo capítulo.

## Capítulo 7:

### Como nadie escucha hay que estar repitiendo

(nuevos avances para aumentar la racionalidad analógica)<sup>1</sup>

En este año 2009 nos han llegado unos “papeles inesperados” que en lo personal me han servido mucho. En una página avanzada, en un “papel” escrito cuando apenas comenzaba mi vida intelectual y conocido sólo este año, mi primer maestro occidental transcribe una frase de André Gide, que sirve como epígrafe de este escrito, y dice:

Toutes choses sont dites déjà, mais  
comme personne n’écoute, il faut  
toujours recommencer.

Ignoro dónde escribió Gide esta frase y Cortázar prescinde dar la referencia<sup>2</sup>, pero me inspiró el título de esta nueva inter-

<sup>1</sup> El texto principal de este capítulo se publicó inicialmente en el libro *Hermenéutica educativa contemporánea*, UPN México, 2009, ps. 76-87, y ahora se lo difunde con algunos nuevos puntos a considerar.

<sup>2</sup> Cfr. Julio Cortázar, *Papeles inesperados* (edición de Aurora Bernárdez y Carlos Álvarez Garriga), Ed. Alfaguara, 2009 (abril), p. 252. El capítulo se llama

vención: como nadie escucha hay que estar repitiendo, siempre recomenzando.

## La retórica y la literatura

Han dado importantes logros en el contexto de trabajo que nos reúne en estos simposios<sup>3</sup> y podemos recurrir a ellas, confiados que nos permitan decir más y mejor. Para el caso, las utilizo como una entrada a esta exposición, para favorecer un buen inicio que nos ubica en el olvido, entendido tanto como forma de una falla humana, como una acción deliberada para ignorar.

Si el olvido es la falla dicha —quizá vinculada a razones investigadas por el psicoanálisis, a la distracción o la vejez—, y no la acción deliberada para dejar de considerar lo dicho y publicado, entonces podemos olvidar y volver a comenzar; pero si es la intervención efectiva para *ningunear* una producción, tenemos que volver a recomenzar pues quizá algo quede, una semilla llegue a tierra fértil creciendo. Al fin de cuentas la *pedagogía de lo cotidiano es agrícola*: se dedica a sembrar y a cosechar lo que nazca.

En mi intervención en el simposio previo comencé a tratar estos asuntos, bajo la tesis de que “no obstante, por más que quede claro este asunto [de la racionalidad analógica], la realidad cognitiva [planteada y establecida como un impulso deóntico] es muy diversa a la realmente dominante en la vida cotidiana, y tarda en

---

“El creador y la formación del público”, y fue escrito en 1969 y 1971. La frase de Gide, en mi traducción *hermenéutica*, dice: *Todo está dicho, pero como nadie escucha hay que comenzar de nuevo*.

<sup>3</sup> Véase, por ejemplo, en el primer libro de esta serie (*Hermeneutizar la educación – Memoria del Simposio Internacional Hermenéutica, educación y cultura escolar*, UPN Editor (Col. Archivos # 19), México, octubre del 2007 [ISBN 978-970-702-225-6]), el texto de Jacob Buganza Torio “Hermenéutica, pedagogía y literatura...” (ps. 219-236).

realizarse y mucho menos se convierte en hegemónica en el corto plazo.

“De todas formas, la indicación deontológica está formulada, y quizá lenta, pacientemente, iremos logrando impulsar la razón convocada, que a pesar de todo avanza”<sup>4</sup>.

## Don Quijote de la Mancha

Es uno de los símbolos de la educación, pues es un defensor de causas perdidas, un iluso en tierra de mercaderes y especialmente un enamorado de lo bueno y lo justo, significados directivos de la vida, buscados por él más allá del instrumentalismo que despuntaba desde su época.

Hay pues mucho de qui jotismo en insistir en las búsquedas educativas —particularmente en el aumento de la racionalidad—, pero como nos enfrentamos al olvido hay que recomenzar yendo más lejos y mejor.

Este tránsito es zigzagueante, de idas y vueltas, de retrocesos y retornos pero también continuo y qui jotesco. De pronto alguien escuchará recordando y avanzando<sup>5</sup>.

Plantearé un nuevo retroceso, pero para tener presente lo dicho y publicado, repitamos la tesis central del capítulo recién citado, publicado en el primer libro de esta serie de simposios<sup>6</sup>:

<sup>4</sup> Véanse estas frases en la publicación “Avances de la pedagogía analógica de lo cotidiano: más allá de las condiciones psicológicas”, en *Hermeneutizar la educación*, ed. cit., p. 124.

<sup>5</sup> Una muy interesante hermenéutica del Quijote puede ser consultada en *Il cavaliere errante – La poetica educativa di Don Chisciotte*, Juan Carlos González Faraco, Ediciones italiana a cura di Anita Gramigna, FrancoAngeli (Scienze Della Formazione), Milano, 2008.

<sup>6</sup> La frase siguiente se encuentra en *Hermeneutizar la educación*, ed. cit., ps. 119-122.

## Definir la razón o volver sobre «La racionalidad analógica de lo concreto»

Si la racionalidad, en su dimensión más sencilla, es la capacidad para conseguir buenos resultados, instrumentales y éticos; y es de suyo una aptitud de pre-visión, es por tanto un recurso social para obtener resultados humanos, a través del indispensable anticipar el movimiento posible de la situación en juego.

La importancia de tener claridad sobre este asunto estriba en la necesidad de aumentar la racionalidad, para preservar la vida y mejorarla, pues las condiciones vitales en que actualmente nos desenvolvemos, entre otras cosas de pobreza extrema y creciente en donde mueren cotidianamente demasiadas personas, nos resta día con día posibilidades de desarrollo como género humano.

La muerte de las personas como resultado de la pobreza es un tema que en México toma un giro esperado aún cuando indeseable. El ascenso al poder de la derecha internacional en el año 2000, vía el triunfo electoral de un gerente nacional de una conocida marca refresquera transnacional —para quienes desconozcan esta historia, me refiero a V. Fox Quezada— y su continuación con una dictadura de derecha vigente en el sexenio posterior —2006-2012—, dio como resultado un repunte y consolidación del crimen organizado, especialmente del narcotráfico, con un ascenso de las muertes por las luchas intestinas de los cárteles de la droga —nutridos por la pobreza nacional que induce a los jóvenes a la ilusión de la riqueza fácil—, que han hecho más palpable la necesidad de la educación, de la cual se habla mucho —y se escribe más— para impulsar el desarrollo de la racionalidad aquí propuesta, destinada, al fin de cuentas, a mejorar las condiciones de vida, algo que la derecha en el poder ignora o desprecia cínicamente.

Dada estas circunstancias es importante destacar que la preservación de la vida humana y su desarrollo, requiere de compren-



siones realistas que se opongan al triunfo de concepciones idealistas, conservadoras y retrógradas, amparadas en el resurgimiento de filosofías idealistas, en sí mismas ocultadoras de la realidad y siervas de intereses políticamente conservadores y reaccionarios.

Destaco esta circunstancia resaltando la relevancia de promover una comprensión o hermenéutica realista del ser humano, que nos permita recuperar la importancia de la práctica en la conformación de nuestra sensibilidad y racionalidad, para demandar mejores condiciones económicas, morales, educativas, de diversión y descanso, en el desarrollo de nuestras comunidades, pues sin ellas será imposible construir la racionalidad requerida para nuestro crecimiento social.

El actual predominio de filosofías idealistas, conservadoras e incluso fetichizadas, tiende a producir un olvido lamentable: dejamos de considerar la importancia del ser consciente —de la conciencia—, y tendemos a concentrarnos en prácticas enajenadas y/o fetichizadas, concretando una condición antropológica que por definición expresa la in-comprensión de las realidades con las cuales nos vinculamos, y una correlativa pobreza en el desarrollo humano que portamos.

Y en conjunto, estas circunstancias nos llevan a vivir en la pobreza psico-afectiva, económica, moral y educativa, con lo cual tenemos un raquítico desarrollo de la racionalidad y consecuentemente una vida crecientemente mala, entre otras cosas porque un olvido conduce a otro:

Olvidar la conciencia nos conduce a alejarnos de la crítica instalándonos en el conformismo preservando nuestra condición individual y quizá, nuestra comodidad, optando por el individualismo y su falacia (otra forma fetichizada de la conciencia), en detrimento del interés social, el trabajo en equipo y la búsqueda del bien común.

Con actitudes de esta naturaleza quedamos más en la indefensión, pues en vez de unirnos para luchar por mejores condiciones

psico-afectivas, económicas, morales y educativas, nos alejamos de la participación comunitaria alojándonos en una zona individualista de bienestar que necesariamente afecta el interés común.

Una conclusión preliminar de esta parte nos lleva a sostener la necesidad de aumentar nuestra racionalidad, y para ello debemos pensarla como hermenéutica, analógica y de lo concreto, con lo cual nos ubicamos en una frontera de nuestro mundo, que debemos delimitar, concientizar y promover.

En este sentido podemos volver a afirmar que la racionalidad concebida en la sintropía del movimiento de la hermenéutica analógica es plástica, comunicativa, histórica, crítica, ética, y por analógica es contextual, esto es, se refiere a contextos y los busca, para establecer significados, sentidos, relaciones y matices de la interpretación sagaces tanto metonímicos como metafóricos, por lo cual podemos repetir que es de lo concreto, como por extenso argumentamos en el capítulo del libro *Usos de la hermenéutica analógica*, titulado «Metodología marxiana y hermenéutica analógica»<sup>7</sup>.

Si además de estas caracterizaciones de la razón analógica destacamos las centrales expresadas por Greta Rivara<sup>8</sup> (“mediadora” [p. 127], “paciente”, “diplomática”, “piadosa... una razón que sabe tratar con lo otro y lo pondera, lo evalúa y expone” [p. 128], “tensional” [de hecho: proporcional, p. 129], “vital” [p. 130], “reveladora” [p. 135], “ambigua”, “limitada y finita” [p. 136]), y nos inspiramos en la filosofía emanada del movimiento de la hermenéutica analógica —referida en este libro en el

<sup>7</sup> Véase la edición de Primero Editores (Col. Construcción Filosófica), México, 2004, ps. 63-91.

<sup>8</sup> Cfr. Greta Rivara, “Hermenéutica y racionalidad”, en el libro *Cuestiones hermenéuticas de Nietzsche a Gadamer*, Paulina Rivero Coordinadora, UNAM-ÍTACA, México, 2006, ps. 125-138.

capítulo sexto—, habremos avanzado considerablemente en perfilar la racionalidad requerida en esta época, y podemos pasar a otro nivel de trabajo.

## Resaltar la conciencia

En el párrafo previo presento una frase que debo destacar y dice:

«El actual predominio de filosofías idealistas, conservadoras e incluso fetichizadas, tiende a producir un olvido lamentable: dejamos de considerar la importancia del ser consciente —de la conciencia—, y tendemos a concentrarnos en prácticas enajenadas y/o fetichizadas, concretando una condición antropológica que por definición expresa la in-comprensión de las realidades con las cuales nos vinculamos, y una correlativa pobreza en el desarrollo humano que portamos.»

El “actual predominio de filosofías idealistas, conservadoras” y fetichizadas, debe asociarse a lo dicho —el olvido de la conciencia— y debe vincularse a la tesis de la “ignorancia construida”<sup>9</sup>, para profundizar en la búsqueda y ejercicio de la conciencia, en tanto ella, es un elemento central en la indagación y desarrollo de la racionalidad.

### **Por tanto:**

Si buscamos conciencia, no solamente pretendemos el saber distinto, analítico y proporcional, si no su sustanciación concreta

<sup>9</sup> Ana Ornelas ha escrito sobre esto y puede consultarse su libro *Comunicación, doble vínculo y educación en la sociedad contemporánea*, co-edición Plaza y Valdés – UPN México, 2007, ps. 187-212.

y por tanto dirigida, *teleológica*: conciencia de algo... de la cotidianidad, de la historia, de la ecología... y de nosotros mismos, por tanto auto-conciencia, hermenéutica del sí y/o psicoanálisis histórico. Y en el contexto general de este libro: conciencia educativa.

Volvemos a una tesis estelar de la pedagogía analógica de lo cotidiano<sup>10</sup>, y lo hacemos como un retorno anunciado, basado en

### Recordar lo hecho:

En los capítulos previo y el citado "...más allá de las condiciones psicológicas"<sup>11</sup>, examiné la necesidad de la experiencia como condición de la psicología, y la importancia de ir más allá de lo psicológico y sensible para aumentar la racionalidad, pretendiendo impulsar el papel de la conciencia en la acción humana.

Aún sabiendo de la *errancia* de Don Quijote, y que *nadie escucha y por ello hay que recomenzar*, heme aquí profundizando en el impulso de la conciencia a través del hermeneutizar el sí mismo, para oponerse a la ignorancia, al olvido y al *ninguneo*.

Ser conciente será pues, no solamente reconstruir la génesis de nuestra formación personal, si no, profundizar en nuestras formaciones más primeras, para identificar —en la dinámica del argumento ofrecido— el tipo de psicología que nos impulsa y si el desarrollo humano que hemos logrado construir, nos permite ir más allá de las condiciones meramente psicológicas para responder racionalmente, o estamos detenidos en alguna etapa de nuestro desarrollo ontogenético, y mantenemos formas infantiles o adolescentes en nuestro ser, que nos impiden trascender

<sup>10</sup> Tratada nuevamente en el libro coordinado por J. Grondin, *Metafísica y utopía en educación – En torno a la pedagogía de lo cotidiano*, ed. cit.

<sup>11</sup> Publicado en el libro *Hermeneutizar la educación*, ed. cit.

de nuestro antropomorfismo inicial —quizá lo que los psicoanalistas llaman “narcisismo primario”—, buscando un desarrollo humano generizante y tras-singular.

Esta tesis supone el desarrollo humano y su refinamiento. Y a su vez conduce a aumentar la conciencia y de suyo la racionalidad, actos cognitivos que son sociales y solamente pueden darse en socialidad, y suponen la superación de la falacia individualista<sup>12</sup>, distorsión cognitiva creada por el desarrollo de la burguesía, que nos hace concebir como “individuos” o “sujetos”, entes autónomos que por la magia de los fetiches nos creemos únicos, indivisos y autónomos.

## Crear la falacia individualista

Es olvidar que somos en las relaciones, que nos conformamos en ellas —desde la primaria de venir de un padre y una madre —, que surgimos en ellas —en una comunidad, concreción de una sociedad—, según sus medios y contextos —primigeniamente la comunicación y el lenguaje que crea las estructuras u organizaciones “«generativo-transformacionales» de las cuales escribe Beuchot siguiendo a Chomsky”—, y que las requerimos en tanto vivimos en sociedad, y ojala para ella.

Es urgente ir más allá de la falacia individualista para poseer un auténtico sentido social, generando conciencia y una que nos permita identificar la psicología que nos mueve, que puede tener adherencias infantiles o infanto-adolescentes, que nos impiden acceder a la alteridad, incluso en su forma más inicial: el reconocimiento efectivo y cotidiano del otro.

<sup>12</sup> Véase sobre esta tesis el libro coordinado por Grondin, especialmente el capítulo 4, el apartado “Postular una nueva falacia”, la individualista, mencionada líneas atrás.

## De nuevo Don Quijote

“Deja que ladren los perros, significa que marchamos” dicen que dijo el caballero errante a su amigo Sancho Panza, y nos consuela al subrayar que caminamos a pesar que nadie escucha.

No obstante, algo puede suceder y seguimos promoviendo el avance de la racionalidad, de la conciencia, del desarrollo humano, de la superación de las determinaciones iniciales de nuestra infancia —circunstancias indispensables en la ontogénesis— para llegar a ser *adultes* jóvenes personales, generizantes, productivos, agentes de una racionalidad analógica potente que incluso nos conduzca a la felicidad, a pesar de los pesares.

## A pesar de las tristezas

Otro mundo es posible y algunos nos aferramos a este impulso y trabajamos para dinamizarlo. Hacemos, escribimos y publicamos para sembrar donde se pueda, regando las semillas plantadas y cultivando lo que se logre sembrar. Algunas semillas germinan convirtiéndose en ramitas tímidas que poco a poco fortalecen, y otras fallecen en la inclemencia y/o en la tragedia, potenciada por las filosofías que la animan.

Gran parte de ella es la presencia del mal y el dolor, pero al ser partes de la vida debemos contraponerles una racionalidad plástica, sensata, colectiva, eficaz e inteligente, para buscar controlarlas lo más que se pueda, enfocándonos especialmente al control del mal.

El mal es primariamente el interés particular, pero también la fijación en estados primitivos de desarrollo humano que nos impide la adultez manteniéndonos en el individualismo.

## El mal

Es una determinación ontológica del ser humano —nacemos particulares y podemos quedarnos en la particularidad—, pero puede limitarse como logra entenderse con la tesis de la *tercera pulsión* difundida por Ana Ornelas ya citada.

A. Ornelas tomando como referente la teoría freudiana de las pulsiones, y por tanto la antropología filosófica del padre del psicoanálisis, va más allá de Freud y propone una *tercera pulsión*, que denomina de “posesión”.

En palabras de A. Ornelas (2007, 4):

La pulsión de posesión es un sentido primario situado a la base de cualquier antropología. Esta pulsión se expresa en la tendencia permanente del ser humano de percibir todo lo que le rodea, materialidad, geografía, personas, etc., de su propiedad. No es que quiera apropiárselas, e inicie un proceso consecuente con ello, como algunos pensarían, lo que ocurre es que percibe todo su entorno y contenido como algo suyo, desde el vamos. Simplemente “todo lo que veo es mío” y lo que ocurre después, según tiempos, espacios y circunstancias, es en todo caso, un proceso de reconocimiento doloroso y a veces violento de aceptación “bajo protesta” de que tal vez y sólo tal vez, no es así. Pero la primera pulsión básica primaria es el sentido de la posesión.

La profesora de la Universidad Pedagógica Nacional escribe sobre “el ser humano” y necesariamente lo implica en sus tres determinaciones: como género, como nación y como persona —o ser humano singular, la parte simple del género—, aseverando que una pulsión, impulso, o fuerza vital lo mueve hacia la particularidad: “«simplemente todo lo que veo es mío»”, con lo cual convoca la fuerza maligna del ser humano, distinta a la pulsión de muerte, por ser activa contra los otros, y dinámica del poder, por lo que puede escribir: “La historia de la propiedad privada no

es más que una de las formas que tomó el sentido de la posesión y que se desarrolló más en unas culturas que en otras” (2007, 5).

Estas tesis antro-po-filosóficas son relevantísimas pues reconocen la existencia del mal —como no hacerlo si es una de las fuerzas de nuestra dinámica— al tiempo que sugieren su antídoto: ir más allá de la particularidad ubicándonos en el género, teniendo una pulsión genérica, un impulso de trascendencia, de humanización.

Estas tesis van madurando en el pensamiento de la profesora Ornelas Huitrón y avanza a formular una “pedagogía del sentido social”, que se irá conformando como la pedagogía histórica de la época, y seguramente recomendará estrategias para el control y superación de la *tercera pulsión*, buscando desarrollo humano. No obstante y

## Humildemente

Planteo las tesis de esta intervención —particularmente el aporte central de la pedagogía analógica de lo cotidiano: la hermenéutica del sí— como una contribución para desarrollar la pedagogía del sentido social, especialmente en el punto ahora destacado: es imposible llegar a la racionalidad si estamos aún en el mal, incluso por haber quedado fijados en un momento de nuestro desarrollo ontogenético.

En algún momento de su desarrollo, una persona se quedó estancada en una etapa de su conformación psíquica, y le es imposible acceder a un pensamiento abstracto y formal que le permita reconocer efectivamente al otro como una persona real y con todos sus derechos de existencia, y por ello ejerce y avala el mal, al quedarse en su particularidad y *tercera pulsión*. Un ser humano así requiere tratamiento psicológico, e incluso un psicoanálisis para hacer crecer su ser dolorido y maligno.



La pedagogía del sentido social tendrá que considerar este asunto, que simultáneamente se asocia a las investigaciones de frontera sobre la pedagogía y sus campos asociados, entre los cuales importa destacar de manera detenida la hermenéutica que Anita Gramigna nos ofrece sobre las aplicaciones de la filosofía de Michel Foucault a la educación, que nos permiten ver que el mismo Foucault, el gran Foucault, puede estar deslizándose imperceptiblemente a defender al “individualismo”, sin haber llegado a una posición post-burguesa que le permitiera recuperar el concepto de persona, mayor y mucho mejor que el de *individuo*, o como tanto le gusta escribir: “sujeto”.

## Trazos, luces y sombras para finalizar

Como sabemos Sísifo está condenado a volver a comenzar pues se parece a Don Quijote: por intervenir en el asunto de una Dama en Peligro —para la mitología griega Egina— se ve condenado a lo que todos sabemos en el Tártaro, inframundo de Hades, dios del mundo subterráneo, del inconsciente.

No obstante, hay liberadores que favorecen la emancipación del inconsciente, y a Freud le debemos su descubrimiento, así como a Marx y Nietzsche haber creado las condiciones para que se planteara la tesis de la hermenéutica de la sospecha.

Hermenéutica que hoy avanza a renovadas suspicacias que nos dan trazos, luces y sombras para considerar nuevos significados en las lecturas que hacemos de los grandes creadores de la historia que recuperemos, sobre todo si nos interesa sumarnos y estar en el movimiento post-colonial que como nos ha dicho Don Antonio Valleriani hace posible concebir “Estrategias educativas para una globalización contrahegemónica”, que permitan luchar contra el mal y la tragedia con distintos aportes, entre los cuales podamos establecer la racionalidad analógica, si es que por fin se la va entendiendo.



## Capítulo 8:

### Conclusiones

(hermenéutica del sí y/o psicoanálisis histórico, la administración del sí mismo)

El universo de referencia de este capítulo inicia recordando a Michel Foucault, especialmente en *La hermenéutica del sujeto*, donde dice:

Y aquí [en el diálogo “entre Sócrates y el joven Cármides”<sup>1</sup>] Sócrates le dice: pero, en fin, de todos modos debes prestar un poco de atención a ti mismo; aplica tu espíritu a ti mismo, toma conciencia de tus cualidades y así podrás participar en la vida política. Sócrates no utiliza la expresión *epimeleisthai heautou* o *epimelei sauton*, sino «aplica tu espíritu». *Noun prosekhei...* aplica tu espíritu a ti mismo”

El texto y el contexto se refieren a la acción política, y de suyo al “gobierno” y este es el tema central de esta línea del importante libro considerado de Foucault, vinculada al “conócete a ti

<sup>1</sup> Este texto es tomado de la página 48 de *La hermenéutica del sujeto* (considero la edición española del Fondo de Cultura Económica, México, 2002), donde Foucault cita al “libro III de los *Recuerdos de Sócrates*” de Jenofonte (*Mémorables*, III, VII, pp. 363-365).

mismo”<sup>2</sup>, quien incluso también llega a decir: “Estas tres cuestiones: ejercicio del poder político, pedagogía, ignorancia que se ignora a sí misma, forma [n] un paisaje bien conocido de los diálogos socráticos” (p. 57) y:

Podríamos imaginar que el rumbo del *Alcibiades* es, en cierto modo, el mismo pero invertido [del diálogo la *República*]; vale decir que los interlocutores de ése diálogo, al procurar saber qué es gobernar bien, en qué consiste la buena concordia en la ciudad, qué es un gobierno justo, se interrogan sobre la naturaleza del alma y van a buscar en el alma individual el *analogon* y el modelo de la ciudad. Las jerarquías y las funciones del alma podrían, después de todo, ilustrarnos con claridad sobre la cuestión planteada con respecto al arte de gobernar” (p. 68).

En una página avanzada de *Hermenéutica del sujeto*, Foucault vuelve sobre este argumento afirmando:

Hay que preguntar a los filósofos cómo comportarse, y son ellos quienes dicen no sólo cómo conducirse sino incluso cómo hay que conducir a los otros hombres, dado que indican cuál es la constitución que es preciso adoptar en la ciudad... El filósofo, en consecuencia, se presenta ruidosamente como el único capaz de gobernar a los hombres, gobernar a quienes gobiernan a los hombres y constituir así una práctica general del gobierno en todos los grados posible: gobierno de sí, gobierno de los otros. Él es quien gobierna a aquellos que quieren gobernar a los otros (p. 140).

<sup>2</sup> Véase por ejemplo la página 50 del libro aquí tomado en cuenta: “Es preciso que reflexiones un poco sobre ti mismo [le dice Sócrates a Alcibiades], hay que hacer una comparación: tienes que entrar en la vida política... Es preciso que reflexiones un poco sobre ti mismo, que te conozcas a ti mismo. Y aquí vemos aparecer, en efecto, la noción, el principio: *gnothi seauton*...”. Más sobre el concepto de “gobierno del sí” en este libro de Foucault en las páginas: 53-54, 57, 68, 140, 225 y 243.

## CONCLUSIONES

En una página más adelantada del libro, Foucault insiste en su argumento, diciéndonos:

Hace un rato [en una clase previa] vimos qué quería decir Plutarco y Marco Aurelio [con] “desviar la mirada y la atención de los otros para volverlas hacia sí mismo”. Ahora querría considerar una cuestión mucho más importante, en el fondo, y que se prestó a muchas discusiones: saber qué quiere decir “apartar la mirada de las cosas del mundo para volverla hacia sí mismo”. De hecho, es una cuestión difícil, compleja, en la que me demoraré un poco más, en la medida en que está exactamente en el corazón del problema que quería plantear este año [1982]... [y] que es, en el fondo: ¿cómo se establece, cómo se fija y se define la relación que hay entre el decir veraz (la veridicción [*véridiction*] y la práctica del sujeto? O bien, más generalmente: ¿cómo se ligan y articulan uno al otro decir veraz y gobernar (a sí mismo y a los otros)? Ése es el problema que traté de abordar en una multitud de aspectos y formas...” (p. 225)

El filósofo francés refiere enseguida un recuento de su obra y con esta recuperación de sus tesis centrales sobre el *gobierno del sí*, me permite entrar en el tema que interesa plantear en estas conclusiones: en el capítulo sexto me referí a “El pecado de los intelectuales” argumentando que muchas veces avanzamos en el buen deseo, en construir grandes tesis e incluso obras sin examinar lo que al final las hace posibles, y ahora agregó: es probable que hayamos de pecar si nuestras imperfecciones ayudan a avanzar a *otros* con propuestas cada vez más específicas, sustanciales y operables.

### Más allá de Foucault

Podemos avanzar más allá del gran Foucault por su existencia, pues de no haber realizado su obra alguien la tenía que haber pensando, y en esta dialéctica histórica de asimilaciones, superaciones, nuevas síntesis de una historia mayor y mejor que la mera

eurocéntrica, los grandes —quienes quedan en la historia—, los que no mueren, son imprescindibles pues permiten avanzar.

Ya hemos examinado el tema de la hermenéutica del sí y/o del psicoanálisis histórico y asumiendo que se encuentra en la misma línea de Foucault —o la vieja del Oráculo de Delfos—, deseo ir más allá especificando el gobierno de sí, con una particularización o sustanciación:

### La administración del sí y/o la auto-administración de la persona en la vida cotidiana

Esta pragmática da para mucho, y salvo evidencia investigativa en contrario, Foucault dejó de abordarla pues su hermenéutica estaba lejos de una de la vida cotidiana.

La administración del sí, para usar un término que nos recuerda al filósofo francés, o la auto-administración de la persona en la vida cotidiana es, en principio, una pragmática y después un tema que pueda dar para mucho. Como acción que busca finalidades útiles supone lo dicho por Foucault —o cualquier otro género de autoanálisis—, y en consecuencia una hermenéutica del sí que nos faculte para significarnos, para auto-*hermeneutizarnos* buscando tener una clara conciencia de sí, o auto-conciencia, que nos permite ser con propiedad en el mundo, y no ser como meros objetos arrojados al ahí.

### Recordar que somos en las relaciones

Michel Foucault tendió en su filosofía a la *polis* como lugar del necesario encuentro común y su filosofía es claramente social; no obstante, su insistencia en la hermenéutica del sujeto, incluso el uso reiterado de este término y concepto, pareciera una obs-

## CONCLUSIONES

tinación en la falacia individualista que pudo haberse dado por la atracción gravitacional en su pensamiento y obra del mundo moderno, un eurocentrismo latente que reconocía implícitamente el significado del individuo frente a la entidad mayor de lo social, y esto responde a una limitación de su tiempo, aún muy cercano al cartesianismo.

Sin embargo, en la época actual, donde tenemos formulada sin ambages la alteridad histórica y conscientemente buscamos ir más allá de Europa, o estar al otro lado de Occidente como escribió Antonio Valleriani<sup>3</sup>, podemos asumir plenamente la socialidad como necesidad irrecusable y recuperar a Foucault y sus relevantes líneas intelectuales, y avanzar en la administración del sí buscando el auto-análisis para personalizarnos al máximo, sin recaer en la falacia individualista y sabiendo que somos en las relaciones y por ende nos auto-conocemos más allá de Narciso y con la interpretación de los otros —metafóricamente dicho: en sus miradas—, que nos ayudan a crecer, a ser nosotros mismos con sus comunicaciones y palabras, sus amores y odios, reconocimientos y críticas, en fin, con todo lo que nos puedan dar en el bien y/o en el mal<sup>4</sup>, pues todo nos puede ser útil si estamos buscando —o realizando— la hermenéutica del sí y/o el psicoanálisis histórico, y en el fondo la *parrhesia*: la autoformación en el bien para ser buenos y bellos con los otros; en tanto “la *parrhesia* es la apertura del corazón [“ética de la palabra” acaba de escribir Foucault], la necesidad de que ambos interlocutores [de una relación humana buena y bella] no se oculten nada de lo que piensan y hablen francamente”. El filósofo francés anota enseguida:

<sup>3</sup> Tengo en mente su libro final: *Al di là dell'occidente – La svolta neobarroca dell'educazione*, Edizioni Unicopli, Milano, 2009.

<sup>4</sup> Sobre esta tesis citemos a Foucault: “Puesto que, dice [el *Tratado de la cura de las pasiones*], uno siempre se ama demasiado... para no hacernos ilusiones... [debemos evitar] juzgarnos y dejar que los otros tengan este papel” (Foucault, 2002: 376).

“Noción [esta de la parresia]... que es preciso elaborar, pero que indudablemente fue para los epicúreos, junto con la amistad, una de las condiciones, uno de los principios éticos fundamentales de la dirección”, del gobierno (Foucault, [2001], 2002: 142), vinculada a la “franqueza, el ejercicio de hablar claro” (p. 379), muy útil al “gobernar [que] es justamente un arte estocástico, un arte de conjetura como la medicina, y también como el pilotaje: dirigir una nave, curar a un enfermo, gobernar a los hombres, gobernarse a sí mismo, competen a la misma tipología de la actividad a la vez racional e incierta” (p. 384).

Sobre entendiendo que la hermenéutica del sí se hace en socialidad, aun cuando la atención la saquemos del mundo y la pongamos en nuestra intimidad, tenemos que validarla como un impulso ético irrenunciable para el auto-conocimiento honesto, “sin hacernos ilusiones” o auto-engañándonos, y una vez que nos hayamos conocido debemos dirigirnos a la pragmática dicha: la administración del sí y/o la auto-administración de la persona en la vida cotidiana, entendiendo que esta actividad puede estar dirigida hacia nuestra interioridad o hacia nuestro comportamiento en la vida diaria.

## Hacia nuestra intimidad

Es una acción de control —*gobierno, pilotaje*— de nuestros sentimientos, pensamientos y deseos. Si tenemos la alta —o profunda— conciencia producida por un psicoanálisis histórico podemos aceptar o rechazar sentimientos; consentir disposiciones, amores u odios en la conveniencia de la relación, o relaciones, para autorizarnos distinciones, enojos e incluso iras, pasiones, como tanto quiso Valleriani<sup>5</sup>. Disponernos o indisponernos en de-

<sup>5</sup> Véase especialmente *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación*, ed. cit., ps. 20 y 25-37 donde siguiendo a M. Ferraris ofrece un brillante análisis de Proust, particularmente en la *À la recherche du temps perdu*.



terminadas situaciones, en tanto poseemos un autocontrol que nos faculta para actuar *libre*, elegidamente.

El psicoanálisis histórico, como un psicoanálisis convencional, supone la existencia de una vida cotidiana con los recursos económicos, morales, educativos, de descanso y diversión suficientes, para poder estar lo mínimamente tranquilo como para generar el desarrollo humano ahí contenido, y es un ejercicio de elites, pero una actividad necesaria si queremos aportar algo al buen gobierno, y poder realizar una adecuada administración del sí. En tiempos de guerra, pobreza o miseria somos más los lobos de Hobbes, que los epicúreos de Foucault, pero debemos buscar más el bien que ampararnos en el mal, que al final de cuentas es bien fácil de realizar: *mi interés particular, mi falta de desarrollo...*

El caso es que suponemos la importancia de la auto-administración de la persona en la vida cotidiana, tanto en su sentido interno —acabado de presentar en lo más central— como en una dirección externa: cómo nos presentamos hacia las demás personas, y ahí vuelve el papel social que asumimos y realizamos, tal como hace tantos años investigó E. Goffman, en *La presentación de la persona en la vida cotidiana*.

Tanto en una línea —la íntima— como la personal —que incluso involucra nuestro presentarnos en público— la pragmática de la auto-administración de la persona en la vida cotidiana es relevante pues tiene diversos efectos tanto hacia sí mismo, como hacia los otros, en contextos muy bien indagados por el canadiense en su libro recién citado. Goffman abre líneas de trabajo aún vigentes y significativas, y genera muchos contextos para avanzar. No obstante, en los límites de este libro, importa recuperar significados como los propios de la educación en la formación de la persona, para resaltar especialmente el papel de *les adultes* en la conformación de la niñez y la primera juventud, con especial incidencia en lo que le enseñamos a *les* infantes y jóvenes que nos circundan con nuestro comportamiento cotidiano. De aquí que

podamos preguntarnos:

¿Qué le enseñamos a niñez y jóvenes con nuestra actuación cotidiana?

Deseo dirigir su atención al papel de los adultos padres en la crianza de niñez y jóvenes, sin embargo, también podemos pensar en otros universos más localizados, como el papel icónico o modélico de los profesores frente a sus alumnos, bajo la tesis que enseñamos con todo y no solamente con el diseño de nuestra clase, su buena ejecución, evaluación y ubicación en un proceso de desarrollo. La puntualidad, la formalidad en el vestir, la presunción en el hablar, la higiene personal, el respeto hacia los otros, también enseñan y forman.

No obstante, a pesar que la *pedagogía de lo cotidiano* puede decir en el terreno de la educación escolar, nos interesa insistir en la enseñanza general de los adultos en la vida cotidiana, especialmente en la potencia de la educación familiar, el primer gran lugar de formación de niñez y jóvenes; para resaltar la tesis expuestas en estas conclusiones y llevar su atención a preguntarnos acerca de si los padres atienden su auto-administración de la persona en la vida cotidiana, tanto en:

### La acción directa

En el hogar: puntualidad en tomar los alimentos —un horario seguido más o menos en un denominador común—, en el dormir, en el levantarse. En el estar en casa —para ilustrar: en algunos hogares se llega a practicar hasta el *nudismo familiar*—, el relacionarse con los vecinos, con la cuadra, el barrio, la comunidad; y aquí —especialmente— la puntualidad y eficiencia en el trabajo laboral, productivo o asalariado.

## CONCLUSIONES

Punto y aparte merece la administración del sí en la comunicación al interior de la familia, y al respecto puedo citar un gran libro de Ana Ornelas titulado *La comunicación en la familia*<sup>6</sup>, que ilustra muy bien lo que hablo. Para resumir: hablamos —particularmente en la casa, en el hogar— a gritos, con groserías, paradojas, indirectas ó tenemos un buen hablar que genera respeto, atención, cumplimento: se dice algo y se cumple.

Hay mucho más por agregar en este punto y el de la acción directa de la persona en su vida cotidiana, sin embargo es mejor pasar a otra forma de la actividad personal:

### La acción indirecta

O la realización de los proyectos de vida. Con este tema podemos llegar a abordar una línea reflexiva que en su momento concretaré en un libro que he querido llamar *El diseño de una vida*, y que irrita con especial énfasis a los nietzscheanos y postmodernos que me han oído de este proyecto, pues de entrada tienden a rechazar que se pueda *diseñar una vida*, nutridos por el peso de la tragedia y la desesperanza.

Por el contrario: creo que les adultes también realizamos —y las más de las veces inconscientemente— el diseño de nuestra vida, y que la niñez y juventud que está cerca de nosotres nos aprende, con el poderoso aprendizaje de segundo nivel del cual han escrito los autores de la Escuela de Palo Alto<sup>7</sup>.

En especial les padres tienen una vida que han diseñado —o no—, y en este derrotero familiar es que ubico el concepto de

<sup>6</sup> Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2003.

<sup>7</sup> Cfr. Bateson, Pasos hacia una ecología de la mente – Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre, Ed. Lohlé-Lumen, 1998, ps. 322-331.

“generación de intelectuales” planteado desde el primer libro de la serie de la *pedagogía de lo cotidiano*<sup>8</sup>, y donde habremos de pensar si hemos impulsado al estudio escolar de les hijes, el nivel al cual esperan arribar, a su desempeño profesional, al tiempo de tener descendencia —nietos para padres vueltos abuelos—; la adquisición de propiedades por les hijes, particularmente de un lugar donde vivir independientemente del techo paterno.

Y la enseñanza no se limita a esto que ya es bastante. Les hijes aprenden de sus progenitores a comportarse en sociedad, iniciando por la comunidad inmediata: vecinos, barrio, participación civil; tirar —o no— basura en la calle; dónde comprar los alimentos del diario (en la tienda de la esquina, el mercado, el súper o, como antes referíamos los *malls*), de qué manera nutrirse, cómo participar en las elecciones a los puestos de elección popular, etcétera.

Y hay todavía más, y no es menos importante, y esta línea de pensamiento la presentamos como:

## La acción indirecta

La actividad más reconocible en la administración del sí en la vida diaria son los seguros: médicos, de vida, para el coche, la casa, la escolaridad de les hijes, e incluso algunos compran hasta sus tumbas, sin embargo, hay otros tipos de seguros aún sin cubrir por las grandes compañías aseguradoras como son los más directos e inmediatos a la persona, vinculado a la auto-administración de la persona en la vida cotidiana al elegir novios, parejas, esposos, amigos y demás relaciones con las cuales vivimos o

<sup>8</sup> Véase Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano, ps. 19, 69 y 93. Nota: puede obtenerse este libro gratuitamente en <http://groups.google.com/group/redhermeneuticaeducativa?hl=es>

## CONCLUSIONES

morimos. Aquí cobra el anexo que se acerca, referido a acercarnos a pensar en los hábitats ecológicos de autoprotección.

Les adultes enseñan a niñez y jóvenes cómo relacionarse con los demás y particularmente en las relaciones duraderas y/o tendencialmente permanentes, y cuando no se ha tenido cuidado en este punto nos encontramos con que les hijes terminan eligiendo novios y novias que se encuentran muy lejos de nuestras expectativas, encontrándonos atrapados en circunstancia sin buenas salidas, que nos obligan a comportamientos indeseados.

Enseñar bien este tipo de acciones es difícil y más si pensamos en el largo plazo de la vida, y hemos de calcular cómo estaremos cuando les hijes terminen la infancia y entren a la adolescencia; con quien viviremos si la elección de pareja fue un desastre; si para ése momento aún se sigue pagando renta pues ha sido imposible obtener una propiedad inmueble para garantizar la vida, o al menos la habitación.

La auto-administración de la persona en la vida cotidiana tiene igualmente que ver con nuestro tránsito singular en la vida, y se encuentra íntimamente vinculada a las elecciones recién mencionadas, que resultan importantes al momento de pasar los cuarenta, los cincuenta, entrar a la tercera edad...

Con lo dicho perfilo un avance para un modelo que permita pensar la administración del sí, que quizá pueda fortalecerse con su participación activa, si hemos logrado interesarle en esta reflexiones y tiene como intuición —o incluso ya lo sabe— que somos icónicos y que esta condición también expresa nuestra *microcidad* comparada con la amplitud del cosmos, como podremos examinar en el anexo que está enseguida.



## **Anexo**

### **La cosmovisión ecológica en la filosofía contemporánea: una lectura desde la pedagogía de lo cotidiano<sup>1</sup>**

#### **Presentación**

En esta comunicación damos a conocer un conjunto de tesis que, dentro del panorama intelectual general convocado por el concepto de cosmovisión, buscan perfilar la emergencia del paradigma ecológico, mediante el señalamiento de algunos de los hitos de su surgimiento; el evidenciar ámbitos de similitud entre las filosofías de A. I. Oparin, G. Bateson y M. Beuchot, las cuales tienen como común denominador buscar entender y comprender las totalidades consideradas según análisis concretos, realizados por medio de reconstrucciones detenidas o sutiles, las cuales per-

<sup>1</sup> Este texto fue presentado como ponencia en el Coloquio Internacional *Peri hermeneias: tópicos en torno a la cosmovisión*, organizado por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco y la Universidad Nacional Autónoma de México, y realizado en Cuernavaca, Morelos entre el 26 y 28 de mayo del 2008. Fue publicado en <http://www.primer-blog.blogspot.com/> y recibió del honor que los organizadores de dicho evento lo publicaran en el libro difusor de las ponencias allá presentadas. Esto indica que debe leerlo cuidadosamente pues debe ser muy malo y lo publico ahora sin ninguna modificación para facilitar su evaluación pública.

mitirán distinguir las determinaciones que las conforman, para acercarnos a conocer sus gramáticas, semánticas y dinámicas, y por tanto a formular intelecciones y/o hermenéuticas realistas.

Recuperando especialmente la tesis de Beuchot acerca de la vinculación microcosmos / macrocosmos; la necesidad de responder al creciente peligro de la época contemporánea, y logros actuales de la investigación ecológica, proponemos un modelo para avanzar en precisar el *bienestar virtual* que brinda la vida cotidiana que ejercemos, a través del concepto de *hábitat ecológico de autoprotección*, y la formulación de un grupo de siete variables (o factores y/o determinaciones, expresadas según categorías), que deseamos útiles para avanzar en la construcción del modelo iniciado, que esperan ser una aportación a su desarrollo, conformación que ponemos a consideración de las observaciones críticas de quienes se interesen en esta propuesta, que en últimas debe dar “índices de medición” del bienestar cotidiano como gustan decir los economistas y sociólogos.

La arquitectónica con la cual hemos pensado y expuesto los argumentos presentados, se vincula íntimamente con la filosofía de Mauricio Beuchot, y busca ponerla en práctica antes que exponerla o difundirla, toda vez que hay muchas publicaciones que la hacen conocer.

Por la filiación filosófica explícita adoptada, ponemos en ejecución la filosofía beuchotiana, en especial, sus formas cognitivas centradas en la analogía, las cuales buscan precisar las determinaciones que conforman al ser y sus entes, para mediante su reconstrucción hermeneutizar nuestros objetos de conocimiento, favoreciendo la mejor acción posible.

Iniciando la exposición de lo aquí resumido, pasemos a revisar el primer apartado titulado:



## Definir la “cosmovisión”

Tomando al mundo occidental como contexto referencial, en tanto la cosmovisión convocada es una manera de significar y/o interpretar conformada en la historia de Occidente (quizá análoga con disposiciones cognitivas similares en tradiciones *orientales* —hindúes, chinas, japonesas—, o mesoamericanas<sup>2</sup>), definamos el concepto que nos ocupa en el sentido de una *Weltanschauung*, un visión y/o concepción del mundo que en cuanto *ecológica*, es una interpretación del mundo y la naturaleza, del conjunto de la realidad.

La posición que recupera la totalidad de lo existente supone que el mundo es lo creado por el ser humano, y constituye el universo material y simbólico —y/o cultural— con el cual actuamos sobre la naturaleza, que por antonomasia es lo no creado por el ser humano, aun cuando ahora transformado peligrosamente, en procesos físico-químicos conocidos como “calentamiento global”.

Concebir el concepto de cosmovisión dentro de la energía icónica del concepto de *Weltanschauung*, recupera el sentido ordenador u organizador de una *Weltanschauung*, su poder simbolizador.

El ser humano tiende a congregarse y a agrupar sus saberes y percepciones, preferiblemente de forma bien organizada; de ahí que la *visión del mundo* sea una fuerza icónica creadora que busca otorgarle sentido al universo, en sus distintos órdenes de clasificación.

Por tanto: una cosmovisión ecológica es un principio de organización de lo existente que recupera tanto la emergencia del paradigma post-fisicalista y post-univocista, que se fragua desde hace

<sup>2</sup> Consúltense en particular el libro de Jacques Galinier, *Cuerpo y cosmos en los rituales otomies*, UNAM-Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos – Instituto Nacional Indigenista, México, 1990.

unos veinticinco años —o quizá más<sup>3</sup>—, y que hoy es importante conceptuar, en tanto para hacerlo hay muchas señales ambientales, o *signos en los cielos*.

La metáfora recién usada nos conduce a diferenciar el concepto resaltado, con la idea de una cosmovisión afiliada a la percepción del universo como un orden planetario y/o sideral, la cual ha recibido diversas clasificaciones a lo largo de la historia de Occidente, y que si bien han sido relevantes, hoy son sólo parte de un universo mayor, recuperado precisamente por la cosmovisión ecológica, la cual es justamente la que, debido a su relevancia, debemos conceptuar.

De aquí que sea importante plantear otro apartado, titulado:

## Hacia una definición de la cosmovisión ecológica

Un muy interesante recuento de las cosmovisiones cósmicas que han hecho historia en Occidente se lo debemos al autor inglés Arthur Koestler, quien en su libro *Los sonámbulos*<sup>4</sup>, permite hacer su balance detallado, que sirve para tener presentes las cosmovisiones cosmológicas modernas, que vinculadas tendencialmente al modelo de organización del pensamiento creado bajo la égida

<sup>3</sup> La referencia la hago sobre el texto que expuse en el año de 1981 en un ciclo de conferencias entorno al científico soviético Oparin. Cfr. el capítulo del libro “Oparin y el nuevo paradigma de la ciencia”, en el libro *Homenaje a Oparin*, UAM - Iztapalapa (Colección Correspondencia), México, 1983 (Segunda edición en Abril de 1986). He retomado este asunto en la “Introducción” (La importancia histórica de la etnografía para la hermenéutica educativa: la experiencia mexicana) al libro *La hermenéutica educativa de la salud mental*, UPN Editor, México, 2008.

<sup>4</sup> Véase A. Koestler, *Los sonámbulos – Historia de la cambiante cosmovisión del hombre*, CONACyT, México, 1981, 598 ps. (ISBN 968-823-075-8) La edición inglesa inicial es: *The Sleepwalkers. A history of man's changing vision of the Universe*, Hutchison & co. Ltd, London, 1959.

de la física moderna, han servido para crear interpretaciones siderales —o del orden cósmico e incluso galáctico— que brindan tanto una explicación organizada del orden planetario del universo, como una expresión más del modelo que podemos llamar fisicalista: aquel centrado sobre la gramática y la semántica de la física moderna, inaugurada por la díada Copérnico-Newton, y que servirá para impulsar la llamada *ciencia moderna*, la forma de organizar el saber humano desde el denominado “método científico de investigación”, sistematizado por las diversas líneas de la filosofía empiro-positivista.

El debate contra este modelo ha dado una amplia bibliografía que puede aportar diversas líneas analíticas; sin embargo, para el contexto y la búsqueda expositiva de esta comunicación, hemos de ubicarnos en las aportaciones creadas en una de las cúspides de la filosofía contemporánea, surgidas al interior del movimiento de la hermenéutica analógica, vinculadas estrechamente con las tesis originales del filósofo mexicano Mauricio Beuchot Puente.

Beuchot permite formular una epistemología centrada en un modelo que deja atrás, o supera, los tipos epistemológicos predominantes a finales del siglo XX —en su terminología: univocista y equivocistas—, y con sus argumentos permite afirmar que lo que aquí denominamos el modelo fisicalista, se convierte —dada la amplia aplicación del método fisicalista a prácticamente todos los ámbitos del saber humano—, en un “univocismo hegemónico”, según fórmula original de Alejandro Martínez de la Rosa<sup>5</sup>.

El tipo epistemológico así denominado denota la práctica de la investigación científica centrada sobre el modelo fisicalista, caracterizado como queda dicho, y establecido como una forma única de hacer ciencia —hegemónica—, y convertida a lo largo

<sup>5</sup> Cfr. en especial su capítulo en el libro *Usos de la hermenéutica analógica*, Primero Editores (Col.), México, 2004: “El univocismo hegemónico en los estudios sobre la cultura, la hermenéutica y la hegemonía”.

del siglo XX en una fuerza ideológica avasallante y dominadora, que por reacción, creó los modelos equivocistas, el analógico de Beuchot y el ecológico que recupera la forma de hacer ciencia centrada en el modelo de la biología, de lo dinámico y vital.

Es imposible hacer en este momento ni siquiera un recuento de la historia de la emergencia del modelo de la cosmovisión ecológica, pero sí debemos recordar hitos centrales de su conformación.

## Oparin y las nuevas formas de concebir la ciencia

El aludido científico soviético crea una explicación sobre el origen de la vida, formulando una ontología diversa a la dominante en su entorno, por medio de la cual el ser se conformaba en procesos paulatinos, gracias a múltiples conjunciones de factores; se dinamizaba evolutiva y revolutivamente, y se organiza total o complejamente, con gramáticas propias de la vida, las cuales se alejan de las formas de estructuración u organización establecidas por el modelo fiscalista. Creemos que Oparin es uno de los primeros científicos que comienzan a producir evidencias conceptuales de un nuevo paradigma científico, centrado en la biología y que hoy podemos llamar ecológico.

## Gregory Bateson y la “unidad sagrada”

Dentro de la Escuela de Palo Alto, California, un científico cuyos orígenes profesionales se centraron en la biología-antropología, avanza paulatinamente a formular la segunda gran indicación que retomamos para sostener el surgimiento del paradigma ecológico: G. Bateson (1904-1980), en sus libros *Pasos hacia una*

*ecología de la mente* y, especialmente *Una unidad sagrada*<sup>6</sup>, crea la tesis y/o la interpretación de la unidad de la vida, partiendo de sus determinaciones bio-fisiológicas y significativas, dinamizada por complejas integraciones y movimientos, que finalmente generan la “unidad sagrada” de la naturaleza y el espíritu, unidad inextricablemente vinculada a la comunicación, la cual reunirá todo lo humano, funcionando como forma o manera de articular lo macro con lo micro, el macrocosmos con el microcosmos, en una concepción vinculada con la cibernética y el “holismo”.

Su filosofía supone una ontología, formula una gnoseología y convoca una epistemología diversas a las dominantes en su entorno, y genera una obra que paulatinamente va siendo recuperada por múltiples autores, que en conjunto aportan mayores evidencias para sostener la continua emergencia del paradigma ecológico, que cada vez establece mayores evidencias de su poder explicativo y populariza conceptos como el de “complejidad”, vía autores tan conocidos como Edgar Morin.

## Entre el univocismo y el equivocismo

El tercer referente en el cual me apoyo para sostener la continua emergencia del modelo biológico y/o ecológico, se configura en un campo simbólico diverso al nutriente de Oparin y Bateson —referidos al universo simbólico de la ciencia—, y surge del campo filosófico. El ya mencionado filósofo mexicano, realizando un análisis de largo plazo entre los paradigmas dominantes en la segunda mitad del siglo XX —el univocista y los equivocistas—, concibe a comienzos de la década de los noventa del

<sup>6</sup> *Pasos hacia una ecología de la mente – Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*, Ediciones Lohlé-Lumen, Buenos Aires, [1972] (1985), 1998; y *Una unidad sagrada – Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*, Gedisa Editorial (Col. Hombre y Sociedad), Barcelona, [1991] 1993.

siglo pasado, una tercera vía epistemológica, la analógica, que sin estar inspirada en los aportes de Oparin, y en general en la filosofía marxiana que influye al filósofo soviético, ni en los de Bateson, sí permite contribuir a conceptualizar el modelo ecológico, tanto por su filosofía general, como por su ontología, que al establecer claramente la referencia y la construcción de significados que le dan sentido a lo captado, permite una metodología que admite reconstruir las formas de constitución de los entes, a través de sus procesos conformantes, sus múltiples relaciones y determinaciones, organizadas en “contextos”, los cuales se pueden identificar como *totalidades*, si recurrimos al lenguaje de la filosofía dialéctica; o “unidades sagradas”, si hacemos caso a la filosofía batesoniana.

En la filosofía de Beuchot, encontramos una teoría evolutiva del movimiento más que revolucionaria, sin embargo, considera los procesos históricos conformantes de los “contextos”, y globalmente se puede asemejar a las tesis formuladas por Oparin y Bateson, útiles para apoyar la emergencia convocada.

Es importante vincular la filosofía de Beuchot con la idea de la “unidad sagrada” de Bateson, recuperando una muy querida tesis suya que vincula al “microcosmos con el macrocosmos”, la cual queda nítida en esta cita:

“Sabemos que todo lo que hacemos, es decir, todas las empresas humanas llevan detrás una idea del hombre, una antropología filosófica. Pues bien, la idea del hombre como microcosmos moldea una teoría antropológico-filosófica muy peculiar. Es bifronte: mira hacia el ser y mira hacia el lenguaje, hacia el signo. Puede hacerlo porque tal vez más que una idea es una imagen, una metáfora, un símbolo. Por eso, como símbolo, no da tanto una teoría explicativa, cuanto, sobre todo, una comprensión, hace vivir más plenamente; da más sentido para vivir. Conjunta el concepto con la imagen. Planteado el hombre como microcosmos, resultará una antropología filosófica peculiar, y no sólo eso, sino que impregnará todas las demás ramas

de la filosofía. Al considerar al hombre como microcosmos, la Edad Media entendía que la realidad es un texto, de modo que no solamente se interpretan los escritos, los diálogos, ni siquiera sólo las acciones significativas, sino también el mundo, el cosmos mismo. Y el que puede hacerlo, es el hombre” quien “tendrá que acceder a él por hipótesis interpretativas, ya que no tiene una mente infinita. Es [mi propuesta] una hermenéutica analógica, basada en ese análogo de todo que es el hombre, fragmento suyo. Pero fragmento suyo muy peculiar, ya que contiene de cierta manera la Totalidad”<sup>7</sup>.

## La síntesis necesaria

Los procesos de conformación del ser son lentos, históricos, totales, dinámicos en evoluciones y revoluciones, y pueden ser reconstruidos desde la comprensión de sus determinaciones, para significarlos con la hermenéutica que seamos capaces de desplegar.

Si la hermenéutica en la cual creemos —en tanto la creencia es una fuerza simbólica central en la actuación humana—, es capaz de recuperar los referentes empíricos, materiales e históricos de los procesos de conformación del ser (y/o sus entes), entonces podremos dar con un universo simbólico y/o interpretativo y/o hermenéutico, apto para significar o comprender al ser (y sus dinámicas), en su totalidad constitutiva, en la cual predomina el movimiento de la vida, en tanto ella es la fuerza promotora de lo existente, incluso en su degradación, en su entropía, en el decaimiento de la vida, el tránsito hacia la muerte.

Si bien la dinámica de lo real se establece en la homeóstasis entre la vida y la muerte, hay pensamientos optimistas que ven más sintropía que entropía; más bien que mal, más producción

<sup>7</sup> Cfr. En el camino de la hermenéutica analógica, Editorial San Esteban (Aletheia 41), Salamanca, 2005, ps. 176-177.

que destrucción; y optan, especialmente al considerar al mundo —el espacio donde actúa el ser humano, en tanto el mundo es lo que hace—, por centrarse en la vida antes que en la muerte, en tanto la vida es la dinámica reproductiva de lo real, y el ser humano se define por su actividad, su producción, su generarse y regenerarse, antes que por destruirse y sucumbir.

Estas tesis se oponen a las emanadas de las filosofías trágicas, y optan por la vida, que si bien, como queda dicho, se asocia a la muerte, es desarrollo, crecimiento o producción, y puede ser enriquecimiento, antes que sus antónimos: muerte, involución, estancamiento y pobreza.

No obstante, si bien adoptamos una filosofía optimista, vamos perdiendo la ingenuidad, y reconocemos la presencia de la muerte, del mal, de la perversión, la entropía en la “unidad sagrada” de la vida, o en la totalidad microcosmos-macrocosmos, y esperando contribuir al desarrollo del paradigma ecológico, especialmente en su constitución ética, deseamos postular una tesis que recupera tanto el referente empírico bio-fisiológico de la realidad, como su integración con significados totalizados en símbolos, que se revierten sobre la dinámica de la vida, creando los procesos que definen el movimiento de la realidad.

Si dentro de esta integración total (o compleja) de lo existente, situamos la unidad sagrada del microcosmo-macrocosmo especificada necesariamente en el ser humano, daremos con el sentido de la vida humana y su tensión bifronte, su elasticidad entre generarse / degradarse; crecer / decrecer; sucumbir / enriquecerse, de tal manera de poder situarnos en el parteaguas —o dilema— de optar por alguno de los dos lados, sobreentendiendo que tomamos posición ante la vida, y nos alejamos de la aglomeración de almas indiferentes, que masificadas dejan de tomar posición. Desgraciadamente la opción es social y la tendencia colectiva tiende a ser hegemónica, y por tanto la persona —el equilibrio entre lo social y lo individual concreto en un ser hu-



mano singular—, ha de poseer un saber discernido consistente, homogéneo y de largo plazo, una buena conciencia, para elegir razonada y sensatamente por la opción de su predilección; que en el mejor de los casos, creemos, debe ser la promoción de la vida, su estabilización y enriquecimiento.

De esta forma, esto es, si la persona elige consciente, deliberada y éticamente por la vida, deberá optar por cuidarla como una “unidad sagrada”, o una síntesis cósmica, y de ahí deberá impulsar una ética del cuidado<sup>8</sup>, que pensada en la dimensión cósmica aquí recuperada, debe dirigirse a la homeóstasis bio-fisiológica de la naturaleza, especificada en la corporalidad humana, en los procesos macros del cosmos —incluido el planeta Tierra, nuestro habitat natural—, y en su vida cotidiana. Pensamos, por tanto, una ética del cuidado integra, completa y cotidiana.

Desde estas tesis, y como una manera de concretar en un punto de la línea ética del paradigma ecológico, es posible presentar la idea del

## Hábitat ecológico de autoprotección

La pedagogía de lo cotidiano es una filosofía que suscribe las tesis previas y las concreta en la vida cotidiana, en tanto la realidad —sea en su vertiente natural o cultural—, cobra sentido en el aquí y ahora, en sus dinámicas, contextos y correlaciones. Simultáneamente es una filosofía que plantea a la educación

<sup>8</sup> Al escribir sobre este concepto debemos referir necesariamente a Carol Gilligan, en su libro *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*, FCE (Col. Popular 326), México, 1985 (Primera edición española) [1982: Harvard University Press], y recordar a M. Foucault, con sus tesis del “cuidado de sí”, especialmente en *Tecnologías del yo*, Ediciones Paidós Ibérica, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (Col. de Pensamiento Contemporáneo 7), 1990.

como una ontología, en tanto lo que es en el mundo, lo es por lo que hacemos, y lo que hacemos surge de lo que somos y somos por la educación.

La educación, la acción formativa de las generaciones mayores sobre las menores, nos cualifica, nos genera las apropiaciones indispensables para la vida, y con sus calidades nos permite u obliga a actuar. Nuestra acción crea al mundo, y esta creación de objetividad y significado es ontológica. De ahí, que la educación sea una ontología<sup>9</sup>.

El ser es continuo en duración, extensión y profundidad, por ello las objetivaciones genéricas que han quedado en la historia —así como las psicopatías, moralpatías y fetiches— se realizan en el presente haciendo de la vida cotidiana el escenario de las tradiciones y la tragedia de las psicopatías, moralpatías y fetiches; las cuales, conjunta y totalmente, crean la vida diaria, entendida tanto como la estructura u organización donde se reproduce el vigor social; el espacio potencial del porvenir y el contexto práctico en el cual vivimos la vida que podamos, según el hábitat que nos haya tocado en suerte, o donde logremos situarnos.

En resumen: la pedagogía de lo cotidiano al recuperar que el microcosmos concreta y expresa la totalidad del macrocosmos tanto por la analogía del ser de la unidad —lo óptico— con la universalidad, como por la realización del pasado en el presente, y la ubicación de todo en la “unidad sagrada” de lo natural-material y simbólico-espiritual, junto con la vinculación de la creación de sentido a través de la educación, y su situación en la concreción de la vida cotidiana, plantea la posibilidad de entender y comprender con el concepto de *hábitat* la unidad de relaciones íntegras e integrales a través de la cual vive el ser humano.

<sup>9</sup> Véase un mayor desarrollo de esta tesis en el libro *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación*, Plaza y Valdés (Colección *Biblioteca de Filosofía y Educación* # 1), Antonio Valleriani, Coordinador, México, 2008, en mi capítulo precisamente denominado “La educación como ontología”, ps: 187-242.

Esta idea es antigua para los familiarizados con las tesis zoológicas, biológicas y/o ecológicas, mas quizá, poco usual para otros profesionales.

Sin embargo, el hábitat es el concepto que da cuenta del espacio vital donde se desenvuelve una especie, y en sí mismo es de autoprotección, en tanto, sirve para conservar y desarrollar las vidas que alberga, pues como una unidad ecológica siempre reúne o congrega diversas especies, y de múltiples órdenes, en cuanto la vida es total, congregadora y continua.

Basta pensar en el hábitat de cualquier especie. Pensemos para ilustrar, en una en vías de extinción como las de los osos pandas, para tener presente que su alimento supone los nutrientes adecuados para su estabilidad, germinación, crecimiento, etcétera. Y que la vegetación de la cual se nutren requiere del aire, la lluvia, el clima y demás elementos naturales y dinámicos para existir, y que estos elementos se vinculan con factores bioquímicos, y que por último, se han de articular con la vida humana, pues compartimos el planeta Tierra, y esta realidad nos hace codependientes. Podríamos continuar ilustrando esta tesis, no obstante, creemos haber puesto en su atención la relevancia de recuperar el concepto de *hábitat* para concretar la unidad vital donde se desarrolla una especie, buscando promover el concepto —quizá redundante pero promotor— de *hábitat ecológico de autoprotección*.

## La tesis del “agua virtual”

A comienzos de la primavera de este año del 2008 nos enteramos que el profesor inglés John Anthony Allan<sup>10</sup>, había ganado el Premio del Agua *Estocolmo 2008* gracias a su teoría del “Agua

<sup>10</sup> Cfr., por ejemplo, [http://www.atinachile.cl/content/view/146393/Profesor\\_John\\_Anthony\\_Allan\\_y\\_La\\_Teor\\_a\\_del\\_Agua\\_Virtual.html](http://www.atinachile.cl/content/view/146393/Profesor_John_Anthony_Allan_y_La_Teor_a_del_Agua_Virtual.html).

Virtual”.

El profesor del King’s College de Londres, crea con su concepto una unidad de medida para analogar —esto es: sacar las proporciones y/o hermeneutizar las determinaciones— la cantidad de agua física, o físico-química, natural, contenida en una práctica cotidiana vinculada a la producción y consumo de alimentos; y, por ejemplo, encuentra que con su modelo puede calcularse que en una taza promedio de café, hay contenidos unos ciento cincuenta litros de “agua virtual”, si tomamos en cuenta los litros de agua *real* utilizados para el cultivo, cosecha, y producción de la taza de café que disfrutamos, sin tomar en cuenta que es mucha agua la requerida para elaborar los aproximadamente 250 mililitros que consumimos en cada una.

Creemos que el profesor inglés tiene muy merecidos los ciento cincuenta mil dólares anexos al premio del agua *Estocolmo 2008*, en cuanto su modelo sirve para lo dicho y simultáneamente permite buscar construir nuevos modelos, esta vez para acercarnos a precisar la calidad del hábitat ecológico de autoprotección en el cual vivimos.

## La necesidad de un hábitat ecológico de autoprotección

Distinguidos autores y autoras han validado plenamente el concepto de vida cotidiana y con él consiguieron concretar la intelección y comprensión de la vida histórica y genérica a una dimensión más entendible y manejable para la investigación y la acción política. Sus estudios favorecieron la conformación de unidades analíticas más finas como “vida privada”, y con el concepto ahora resaltado busco promover una unidad de medición más precisa en la investigación y acción sobre la vida cotidiana.

na y sus diversos escenarios, de tal forma de buscar concretar puntualmente la calidad del hábitat ecológico de autoprotección donde nos albergamos, lo cual conlleva a la delimitación de otro horizonte reflexivo: el de la vida personal.

La cosmovisión inspiradora del concepto subrayado, precisa que hay que resaltar la necesidad intrínseca de autoprotección contenida en un hábitat, toda vez que actualmente tanto la naturaleza como el mundo se han vuelto especialmente amenazantes y peligrosos, a consecuencia del desarrollo del capitalismo, que en su fase contemporánea amenaza radicalmente la vida humana, en niveles jamás imaginados.

Creemos que es inútil sustentar la tesis acabada de presentar, toda vez que las amenazas invocadas son tangibles, contundentes y basta revisar cualquier periódico diario para dar sin mayor dificultad con una decena de noticias que sirven para ilustrarla, por lo cual creemos que es indispensable promover el concepto dicho, en tanto las amenazas a la vida son tan contundentes, reiteradas y radicales, que debemos considerar la calidad de los hábitats ecológicos de autoprotección donde estamos —o donde podamos ubicarnos—, considerando que uno contiene elementos y/o factores y/o determinaciones, que pueden permitir precisar el “bienestar virtual” que aporta, si tomamos en cuenta:

**1. Las determinaciones intrínsecas a la vida natural**, con estas sub-determinaciones:

- a) La salud que posean las personas del hábitat, desagregada en física y mental.
- b) Su alimentación y sus calidades.
- c) La protección que tengan frente a la intemperie, con recursos como el vestido, el lugar de habitación, y la seguridad.
- d) La prospectiva de un futuro viable, pues todo ser humano alber-

ga una visión de futuro, aún cuando sea tan breve como dentro de unas horas, o mañana. En los tiempos del trabajo asalariado, la quincena.

**2. Las determinaciones de la vida social**, con estas sub-determinaciones:

- a) El ejercicio de la socialidad que concreta la moral hegemónica en el medio considerado.
- b) La práctica educativa preponderante en el entorno de la socialización del cual se trate, que conlleva las sub-determinaciones del modo de apropiación con el cual se vinculan las personas que educan.
- c) El modo de producción hegemónico en el entorno considerado.
- d) Las formas de descanso y recreación dominantes en el hábitat tomado en cuenta.

**3. El significado de la historia que influye en la vida cotidiana que alberga el hábitat resaltado**, con estas sub-determinaciones:

- a) Las tradiciones actuantes, tanto en el orden de la producción económica, como en las culturales y etnográficas.
- b) La concreción de las psicopatías actuantes en el hábitat.
- c) La dinámica de las moral-patías existentes, tanto en el ámbito público como privado.
- d) El peso de los fetiches principales en el hábitat estudiado.

**4. La estructura u organización de la nación** que alberga el hábitat resaltado, con su homeóstasis propia, definida por la tensión que la dinamiza, en orden a:

- a) El binomio legalidad-ilegalidad.
- b) El estado de la lucha de clases predominante en ella, en términos del desarrollo de la clase social hegemónica (su emergencia, estabilización o declive).
- c) La tensión entre el ser y el deber ser, la cual puede conllevar

una promoción de la legalidad, una búsqueda sistemática para construir un porvenir y/o la promoción del enriquecimiento sostenido y sustentable.

**5. El clima o ambiente psico-emotivo predominante en el hábitat**, con estas sub-determinaciones:

- a) Reconocimiento moral efectivo a las personas existentes en el hábitat gracias a la ética activa en la comunidad que los cobija, norma moral que permita la identificación real y concreta de las personas del entorno, y no sólo su reconocimiento formal y figurativo y/o retórico.
- b) Ejercicio o realización del respeto eficaz a las personas del hábitat, en la dinámica de la autoprotección supuesta en él y el correlativo cuidado surgido del respeto al otro.
- c) La realización de actividades de descanso, diversión y juego, que potencien las buenas relaciones interpersonales de los miembros del hábitat.

**6. Las perspectivas de futuro del hábitat**, con estas sub-determinaciones:

- a) La sintropía del desarrollo sostenible y sustentable, en lo ambiental, económico y cultural.
- b) El aumento constante de las expectativas de vida de la población nacional, las cuales tendrán una correlación con los participantes en el hábitat.
- c) La posibilidad de asegurar el aumento de la calidad de vida, como una suma de los factores previos, e íntimamente vinculada a una economía favorable a la vida humana.

**7. Manejo de la sexualidad** con estas sub-determinaciones:

- a) Ortodoxia y/o heterodoxia sexuales.
- b) Tolerancia efectiva a la diversidad sexual.
- c) Respeto pleno de las opciones sexuales personales.
- d) Legislación nacional favorable a la tolerancia, la educación y el desarrollo de la sexualidad.

Profundizar ahora en el análisis e ilustración de este grupo de siete variables (factores y/o determinaciones), nos llevará demasiado lejos y conviene optar por otro camino expositivo, signado con otro subtítulo:

## Hacia un modelo para precisar el bienestar cotidiano en nuestros hábitats ecológicos de autoprotección

En esta comunicación recuperé la emergencia del paradigma ecológico, indicando algunos hitos en su surgimiento, mostrando la similitud entre las filosofías de Oparin, Bateson y Beuchot, que tienen como común denominador buscar entender y comprender las totalidades consideradas por sus reconstrucciones detenidas o sutiles, las cuales permitirán distinguir las determinaciones que las conforman, para acercarnos a conocer sus gramáticas, semánticas y dinámicas, y por tanto a formular intelecciones y/o hermenéuticas realistas.

Para avanzar en la necesidad de precisar el *bienestar virtual* que brinda la vida cotidiana que ejercemos, hemos propuesto el concepto de *hábitat ecológico de autoprotección*, y formulado un grupo de siete variables (o factores y/o determinaciones expresadas en categorías), que sirven para avanzar en la construcción del modelo requerido, y son una aportación, que espera nutrirse con sus observaciones críticas.

Quizá sea conveniente ilustrar el uso de las variables propuestas para destacar formas de medir la calidad del hábitat donde nos desarrollamos, de tal forma de tener un instrumento de trabajo más preciso para profundizar en los estudios de la vida personal —avance de los estudios sobre la vida cotidiana y la privada—, pero ya hay suficientes tesis expuestas, que pueden dar paso a sus aportaciones.



## Bibliografía

1. Badiou Alain, *El concepto de modelo – Bases para una epistemología materialista de las matemáticas*, Ed. Siglo XXI, Bs. As., 1976 [1968, 1969] (1972);
2. Bateson, Gregory, *Pasos hacia una ecología de la mente – Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*, Ediciones Lohlé-Lumen, Buenos Aires, [1972] (1985), 1998.
3. \_\_\_\_\_, *Una unidad sagrada – Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*, Gedisa Editorial (Col. Hombre y Sociedad), Barcelona, [1991] 1993.
4. Beuchot Puente, Mauricio, *En el camino de la hermenéutica analógica*, Editorial San Esteban (Aletheia 41), Salamanca, 2005.
5. \_\_\_\_\_, Mauricio, *Tratado de la hermenéutica analógica*, Universidad Nacional Autónoma de México–FFyL / Editorial Ítaca, [1997], 2005.

6. Beuchot Puente, Mauricio y Primero Rivas Luis Eduardo, *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2006.
7. Beuchot Puente, Mauricio y Primero Rivas Luis Eduardo, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2003.
8. Conde Napoleón, *El movimiento de la hermenéutica analógica*, Primero Editores (Col. Construcción Filosófica), México, 2006.
9. Cortázar Julio, *Papeles inesperados* (edición de Aurora Bernárdez y Carles Álvarez Garriga), Ed. Alfaguara, 2009.
10. De la Rosa Alejandro Martínez, “*El univocismo hegemónico en los estudios sobre la cultura, la hermenéutica y la hegemonía*”, en *Usos de la hermenéutica analógica*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2004.
11. Esteban Ortega, Joaquín, Coordinador, *Cultura, hermenéutica y educación*, co-edición Universidad Europea Miguel de Cervantes – Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), Colección Seminarium), Valladolid, 2008.
12. Falcones Ildefonso, *La catedral del mar*, Grijalbo, Barcelona, 2006.
13. Foucault, Michel, *Tecnologías del yo*, Ediciones Paidós Ibérica, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (Col. de Pensamiento Contemporáneo 7), 1990.
14. \_\_\_\_\_, *La hermenéutica del sujeto*, Fondo de Cultura Económica (Sección de Obra de Sociología - Filosofía), México, 2002.
15. Galinier, Jacques, *Cuerpo y cosmos en los rituales otomies*, UNAM-Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos – Instituto Nacional Indigenista, México, 1990.
16. Gramigna, Anita, *Il cavaliere errante – La poetica educativa di Don Chisciotte*, de Juan Carlos Gonzáles Faraco, edición

## BIBLIOGRAFÍA

- italiana a cura di Anita Gramigna, FrancoAngeli (Scienze Della Formazione), Milano, 2008.
17. Gilligan, Carol, *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*, FCE (Col. Popular 326), México, 1985 (Primera edición española) [1982: Harvard University Press].
  18. Goffman, Erving, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu (Sociología), Buenos Aires, 1985.
  19. Grondin, Jean, Coordinador, *Metafísica y utopía en educación – En torno a la pedagogía de lo cotidiano*, co-edición Ed. Torres Asociados - Red Internacional de Hermenéutica Educativa, México, 2010.
  20. Hurtado Pérez Guillermo, *Hermenéutica analógica: aproximaciones y elaboraciones*, Ed. Ducere (Col. Hermenéutica, analogía e imagen # 6), México, 2003.
  21. Koestler, A., *Los sonámbulos – Historia de la cambiante cosmovisión del hombre*, CONACyT, México, 1981, 598 ps. (ISBN 968-823-075-8) La edición inglesa inicial es: *The Sleepwalkers. A history of man's changing vision of the Universe*, Hutchison & co. Ltd, London, 1959.
  22. López Austin Alfredo - Coordinador, *El modelo en la ciencia y en la cultura*, co-edición UNAM – Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos – Ed. Siglo XXI, México, 2005.
  23. Marx Carlos, *La sagrada familia*, Editorial Grijalbo, México, [1958], 1967.
  24. Marx Carlos, *La ideología alemana*, Pueblos Unidos, Montevideo, 1958.
  25. Markú György, *Marxismo y “Antropología”*, Ed. Grijalbo (Col. Enlace-Iniciación), México, 1985.
  26. Ornelas, Ana, *La comunicación en la familia*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2003.
  27. \_\_\_\_\_, “*La tercera pulsión de la naturaleza humana – hermenéutica de la condición humana*”, registro en

el INDAUTOR # 03-2007-052310002600-1 del 08/05/2007, de mayo 8 del 2007.

28. \_\_\_\_\_, *Comunicación, doble vínculo y educación en la sociedad contemporánea*, co-edición Plaza y Valdés – UPN México, 2007.
29. Piaget, Jean, *Biología y conocimiento*, Siglo XXI Editores, 1983.
30. Primero Rivas, Luis Eduardo, “*La educación como ontología*”, en *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación*, Antonio Valleriani, Coordinador, Plaza y Valdés (Colección Biblioteca de Filosofía y Educación # 1), México, 2008.
31. \_\_\_\_\_, *La educación hermenéutica para la universidad futura*, co-edición Editorial Plaza y Valdés – Red Internacional de Hermenéutica Educativa (Colección Biblioteca de Filosofía y Educación), México, 2009
32. \_\_\_\_\_, “*La Scuola di Santiago per un’educazione democratica: un’antologia ragionata dei testi di Maturana e Varela*”, en el libro *Democrazia dell’educazione a la cura de A. Gramigna*, Edizioni Unicopli, Milano, 2010,
33. \_\_\_\_\_, (coordinador), *Hermenéutica educativa contemporánea*, UPN México, 2009.
34. \_\_\_\_\_, (coordinador), *La hermenéutica educativa de la salud mental*, UPN Editor, México, 2008
35. \_\_\_\_\_, *Hermeneutizar la educación – Memoria del Simposio Internacional Hermenéutica, educación y cultura escolar*, UPN Editor (Col. Archivos # 19), México, octubre del 2007.
36. \_\_\_\_\_, “*La pedagogía analógica de lo cotidiano y las educaciones para-escolares en la formación de la ciudadanía*” en el libro *X Jornadas pedagógicas de otoño – Memoria*, UPN Editor (Col. Archivos # 18), México, 2007 [enero], Tomo II, ps. 9-23.

## BIBLIOGRAFÍA

37. \_\_\_\_\_, *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, co-edición AC Editores - Primero Editores (Col. Construcción humana), Cali-Colombia, México, 1999.
38. \_\_\_\_\_, *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores (Col. Construcción filosófica), México, 2003.
39. \_\_\_\_\_, Coordinador, *Usos de la hermenéutica analógica*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2004.
40. \_\_\_\_\_, *Balance de la emergencia de una propuesta pedagógica*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2006.
41. \_\_\_\_\_, “Oparin y el nuevo paradigma de la ciencia”, en el libro *Homenaje a Oparin*, UAM - Iztapalapa (Colección Correspondencia), México, 1983 (Segunda edición en Abril de 1986).
42. \_\_\_\_\_, y Delgado J. M., *La práctica de la investigación educativa I – La construcción del objeto de estudio*, UPN México Editor (Colección de Archivos 16), México, 2005.
43. \_\_\_\_\_, *Contribución a la crítica de la razón ética I – El pensamiento ético en el joven Marx*, Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), México, (1984) 2002
44. \_\_\_\_\_, *Contribución a la crítica de la razón ética II – El pensamiento ético en Marx*, Primero Editores (Col. Construcción filosófica), México, 2003.
45. \_\_\_\_\_, y Buganza Torio Jacob, Coordinadores, *La hermenéutica analógica: desarrollos y horizontes*, co-edición Primero Editores - Verbum Mentis (Col. Construcción Filosófica – Serie Textos Básicos), México, 2007.
46. Ricœur, Paul, Freud, *una interpretación de la cultura*, Siglo XXI, México, 1970.
47. Rodríguez Vázquez, Hugo, “¿Energía simbólica o energía icónica? Apuntes en vías de la claridad conceptual”, en el

- libro *La hermenéutica analógica: desarrollo y horizontes*, co-edición Primero Editores - Verbum Mentis (Col. Construcción Filosófica – Serie Textos Básicos), México, 2007.
48. \_\_\_\_\_, “*La antropología filosófica de la pedagogía analógica de lo cotidiano: fundamentos para su sistematización*”, tesis de licenciatura en pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional de México, abril del 2007.
  49. Rozitchner León, *Freud y los límites del individualismo burgués*, Ed. Siglo XXI, México, (1978), 2005, tercera edición.
  50. Rivara Greta, “*Hermenéutica y racionalidad*”, en el libro *Cuestiones hermenéuticas de Nietzsche a Gadamer*, Paulina Rivero Coordinadora, UNAM-ÍTACA, México, 2006, ps. 125-138.
  51. Scheler, Max, *Gramática de los sentimientos. Lo emocional como fundamento de la ética*. Editorial Crítica, España, 2003.
  52. Tubert-Oklander, Juan, “*El museo y el taller: algunas reflexiones sobre la vitalidad de los textos*”, sin publicación impresa.
  53. Valleriani, Antonio, *Al di là dell’occidente – La svolta neobarroca dell’educazione*, Edizioni Unicopli, Milano, 2009
  54. Valleriani, Antonio, Coordinador, *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.
  55. Vázquez Chagoyán, Ricardo, *La escuela a examen*, registro en el INDAUTOR # 010001550010001, México, 2007.



*Filosofía y educación desde la  
pedagogía de lo cotidiano*  
se termino de imprimir en julio de 2010.  
Tiraje: mil ejemplares