

HACIA UNA PEDAGOGÍA ANALÓGICA DE LO COTIDIANO

Luis Eduardo Primero Rivas y Mauricio Beuchot Puente

HACIA UNA PEDAGOGÍA ANALÓGICA DE LO COTIDIANO

Luis Eduardo Primero Rivas y Mauricio Beuchot Puente

Colección Construcción Filosófica-Serie Textos Básicos

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro, y su tratamiento informático, transmisión de alguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del titular del Copyright. **DERECHOS RESERVADOS © 2006 por Luis Eduardo Primero Rivas y Mauricio Beuchot Puente.** Tekax 234 Casa 4, Colonia *Lomas de Padierna*, Tlalpan, México D. F.; c. p. 14240 Teléfono 56440464 E-mail: primeroeditores@msn.com **ISBN 968-5554-15-3** **Diseño y diagramación:** Primero Editores Tekax 234 Casa 4, Colonia *Lomas de Padierna*, Tlalpan, México D. F.; c. p. 14240 Teléfono 56440464. E - mail: primeroeditores@msn.com **Diseño de carátula y Layout:** D. G. J. Gerardo Ordaz Rivera **Impreso por:** PUBLIDISA **Impreso en México** Printed in Mexico

ÍNDICE

Prólogo, Luis Eduardo Primero Rivas	9
Capítulo 1, Mauricio Beuchot: Hermenéutica, analogicidad y educación	13
Capítulo 2, Luis Eduardo Primero Rivas: Más allá de la educación escolar	25
Capítulo 3, Mauricio Beuchot: Educación, analogía e iconicidad en Carl Gustav Jung	43
Capítulo 4, Luis Eduardo Primero Rivas: La educación como formación de la personalidad.	63
Capítulo 5: Mauricio Beuchot: Hermenéutica analógica y educación de los sentimientos	79
Capítulo 6, Luis Eduardo Primero Rivas: Aportes de la pedagogía de lo cotidiano en la construcción de una pedagogía analógica	95
Conclusiones, Mauricio Beuchot	111
Bibliografía	115

Prólogo

Luis Eduardo Primero Rivas

§1* Tiene entre sus manos el segundo libro surgido de la confluencia entre las empresas educativas de la hermenéutica analógica y la pedagogía de lo cotidiano. Esta nueva producción avanza hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano, que sea útil a los requerimientos de nuestras actuales sociedades, sacudidas por cambios históricos que invitan a dejar atrás las posiciones extremas, únicas y difusas, para establecer formas de conocer, pensar, sentir, investigar y actuar prudentes, éticas. Al tiempo que solidarias, comprometidas y claramente orientadas al bien común, el universal analógico expresivo de los significados y acciones benéficos para las mayorías, que en nuestras actuales sociedades son las que menos tienen, las más desfavorecidas en la distribución de la riqueza.

Esta situación de inequidad, injusticia y falta de esperanza se expande entre más se agrava la separación entre la concentración de los grandes capitales transnacionales y el trabajo asalariado, y se convierte en un peligro creciente para nuestras naciones y sus Estados, que se ven orillados a prácticas políticas favorables a

*Este símbolo[§] busca identificar parágrafos numerados sucesivamente al interior del texto, útiles para ubicar y facilitar referencias. Retomo esta idea 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.

los dueños del poder y perjudiciales para las mayorías; que no obstante, viven en condiciones históricas que van perfilando alternativas y nuevas opciones prácticas e intelectuales creadoras de movimientos alternativos que lentamente se van consolidando.

La pedagogía analógica de lo cotidiano se ubica en el conjunto de las alternativas emergentes, y en este nuevo libro da a conocer seis capítulos y una conclusión, que comunican lo siguiente:

El inicial, a cargo de Mauricio Beuchot, plantea los vínculos existentes entre la hermenéutica, la analogicidad y la educación, estableciendo los puntos de arranque del razonamiento general del libro, que busca perfilar y avanzar en la construcción de la pedagogía dicha.

El segundo, escrito por este prologuista, aprovecha las tesis de la hermenéutica analógica para proponer líneas de trabajo educativo que vayan más allá de la educación escolar, mediante una reconstrucción de la historia de la educación en la modernidad y la recuperación del sentido histórico de la pedagogía, que autorizará nuevas interpretaciones y acercamientos a la reflexión sobre la educación, que entendida como formación de la personalidad, se abrirá a nuevos derroteros, concretos en análisis como el presentado por Beuchot en el tercer capítulo que expone su investigación sobre el psicoanalista suizo C. G. Jung, y nos dará aportes muy significativos.

Éste tercer capítulo está titulado “educación, analogía e iconicidad en Carl Gustav Jung” y se estructura con un contrapunto sobre las tesis de S. Freud, quien si bien se acercó a la analogía fue menos analógico que Jung, quien pudo construir mayores desarrollos que su colega Freud, con descubrimientos como el inconciente colectivo, los

arquetipos que le son propios y otras diversas aportaciones *hermeneutizadas* por Beuchot, en una exposición que da paso al cuarto capítulo, escrito por mí como un comentario a la interpretación de Beuchot sobre Jung, que me permite seguir ampliando la importancia de la pedagogía entendida como una construcción histórico-social que orienta la formación humana más allá de los estrechos límites de las pedagogías modernas, que escolarizadas se institucionalizan convirtiéndose primero en univocistas y reducidas, y posteriormente, a fines del siglo XX, en equivocistas e indeterminadas.

En el contexto del cuarto capítulo, e inspirado por los aportes de Beuchot, vuelvo a las tesis expuestas en nuestro primer libro conjunto, relativas al psicoanálisis histórico que hace muchos años me inspiró Jung, ahora actualizado por la hermenéutica analógica.

El quinto capítulo está escrito por Mauricio Beuchot y regresa a una de las ocupaciones más importantes de su empresa educativa: la educación de los sentimientos. Aquí retoma a Aristóteles, la ética de las virtudes y las tesis antropológicas que Beuchot ha conformado útiles para proponer la atención educativa a una parte del ser humano descuidada ampliamente por el predominio del intelectualismo, la reducción de la pedagogía y el predominio de intereses particulares que fueron desplazando el bien común polarizando nuestras sociedades como más arriba señalamos.

El sexto capítulo es de mi responsabilidad y busca perfilar la pedagogía analógica de lo cotidiano que proponemos, vía la aplicación de la hermenéutica analógica a los logros de la pedagogía de lo cotidiano, y la indicación de los beneficios que pueden obtenerse con una pedagogía

que vuelva a su sentido histórico ubicándose más allá de las pedagogías reducidas, escolarizadas y finalmente institucionalizadas por los sistemas nacionales de educación surgidos a finales del siglo XIX, que simultáneamente crearon lo que hemos denominado la falacia escoliadora: el convertir a la educación en mera escolaridad, cuando la formación humana es mucho más que la dada por la Escuela, y abarca campos de acción y trabajo muy amplios. Ámbitos educativos que deben ser atendidos por pedagogos y pedagogas que comprendan las educaciones surgidas actualmente, formaciones extra-escolares, para-institucionales y de urgencias extrema, como son las enseñanzas para la ciudadanía, la prevención médica y de seguridad pública, ecológica, para la paz, los derechos humanos; y tantas otras variantes, situadas más allá de la institución escolar, y que abren horizontes que rebasan con mucho la educación escolarizada.

Las conclusiones del libro están escritas por Mauricio Beuchot y presentan la síntesis de lo logrado en un cierre que nos ayuda a seguir construyendo la pedagogía analógica de lo cotidiano hacia la cual avanzamos.

México D. F., agosto del 2006

Capítulo 1

Mauricio Beuchot: hermenéutica, analogicidad y educación

Introducción

§2 En este capítulo volveré a relacionar la hermenéutica analógica y la educación. Es decir, retornaré a vincular la hermenéutica que practico, estructurada y vertebrada a partir de la noción de analogía (intermedia entre la univocidad y la equivocidad) con el proceso formativo del ser humano, para evitar el univocismo de la imposición y el equivocismo de la permisividad de muchas pedagogías aún vigentes. Más allá del modelo impositivo y del modelo permisivo, hay un modelo analógico para comprender, operar y promover la educación, serio y abierto a la vez, que puede ayudar a abrir puertas en el tema de la pedagogía.

Para conseguir nuestro objetivo expositivo primero regresaremos a tratar de la hermenéutica en general, aludiendo a sus nociones y momentos principales. Luego haremos ver la necesidad de una hermenéutica analógica, desprendida de la misma historia de la hermenéutica. Después veremos qué añade una hermenéutica analógica a la hermenéutica en general; y, finalmente, intentaremos la aplicación de la hermenéutica analógica al ámbito de la pedagogía, al menos en sus líneas más esenciales.

La hermenéutica y su aplicabilidad a la educación

§3 La hermenéutica es la disciplina de la interpretación de textos.¹ Éstos pueden ser escritos, hablados, actuados e

¹ Sobre esta parte, cf. M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México: UNAM, 2005 (4a. ed.).

incluso de otra índole, como pinturas, esculturas, etc. El texto es producto de un autor y tiene como destinatario un lector. Pero muchas veces los lectores ya no son los destinatarios, por la lejanía en el tiempo o por ser de otra cultura. Asimismo, la presencia del autor, es decir, de su intencionalidad al hacer el texto, es problemática; muchas veces no se sabe bien a bien qué quiso decir o plasmar en su texto, y, por otra parte, está la intencionalidad del lector, que no siempre coincide con la del autor, sino que le añade o le quita, la modifica. Por eso tenemos dos elementos frente al texto: la intencionalidad del autor y la intencionalidad del lector, no siempre coincidentes.

La verdad textual es el rescate de lo que quiso decir el autor, pero, como hemos dicho, recibe la interferencia de lo que quiere interpretar el lector. Si nosotros privilegiamos al autor, tendemos a una hermenéutica objetivista, univocista; pero si favorecemos demasiado al lector, tiramos a una hermenéutica subjetivista, equivocista; hay que buscar mejor la mediación de una hermenéutica analógica, que, sin dejar de respetar la intención del autor, es consciente de que se mete más la intención del lector, predomina lo que el lector o intérprete introduce de su cosecha.

En la hermenéutica se trata de que el lector interprete lo mejor posible la intención del autor, esto es, que ponga lo mejor que pueda el texto en su contexto, en su ubicación original, la del autor; pero la intencionalidad del lector siempre va a interponerse, porque tiene como intencionalidad apropiarse del significado del texto para su contexto propio (el del lector); esto es, hace una aplicación del texto a la situación en la que él se encuentra y que es la que le toca al texto cuando es leído.

En el acontecimiento hermenéutico, el intérprete encuentra que el texto está encodificado según cierto símbolo

o lenguaje, y ha de adquirirlo para poder comprenderlo. Pero, aun cuando posea el código, el símbolo, aun cuando tenga las cifras para descifrar el texto, siguen los problemas, pues hay oscuridades del texto y puntos ciegos del lector que impiden que la objetividad sea completa. Sin embargo, a pesar de ello, no hay que derrumbarse en el escepticismo respecto de los textos.

Es aquí donde se ve la necesidad de una hermenéutica analógica. La analogía es intermedia entre la univocidad y la equivocidad. La univocidad es el ideal del significado claro y distinto, completamente idéntico y sin aristas. La equivocidad es el significado completamente distinto, el relativismo en el conocimiento, un relativismo demasiado grande. La analogía está entre uno y otro, no alcanza la limpidez de la univocidad (que casi siempre es inalcanzable, no deja de ser mero ideal), pero tampoco se hunde en la turbulencia de la equivocidad (que casi siempre diluye la interpretación misma, la hace imposible). Se mantiene en un término medio, proporcional.

En la actualidad, en estos tiempos de crisis, después de rechazar la pretensión univocista de la modernidad, nos hemos caído en la derrota equivocista de la posmodernidad. Así como antes imperaba el racionalismo, el cientificismo y el positivismo, ahora impera el irracionalismo, el relativismo y el decadentismo. Es por eso que ahora es cuando más se presenta como necesaria una hermenéutica analógica, que nos saque del marasmo en el que nos ha ahogado la hermenéutica equivocista de los últimos tiempos. La misma historia de la hermenéutica ha abandonado los paradigmas unívocos y se ha tendido hacia los paradigmas equívocos. Y es la misma historia de la hermenéutica en la actualidad la que está pidiendo una hermenéutica analógica, la que está demostrando su necesidad. Estamos en un momento en

el que la filosofía, y también la pedagogía o lo relativo a la educación, requieren una hermenéutica nueva, distinta, que saque del impasse al que ya se ha llegado en la discusión. Es el momento en el que resulta conveniente una hermenéutica analógica. Ahora es cuando más tiene su oportunidad.

Características de una hermenéutica analógica

§4 Veamos ahora las condiciones de una hermenéutica analógica, ya que hemos visto que en la historia de la hermenéutica se ha dado una polarización hacia las hermenéuticas unívocas y hacia las equívocas, y hace falta una hermenéutica analógica. Sobre todo, veamos cuáles son las características principales de dicha hermenéutica, para ver qué añade a la hermenéutica en general.²

a) Una hermenéutica analógica pretende superar las limitaciones de una hermenéutica unívoca y una equívoca; sobre todo en cuanto a la interpretación infinita. En efecto, una hermenéutica unívoca tiene la desventaja de ser demasiado restrictiva, pues sólo admite una única interpretación como válida, y las demás son falsas. Pero una hermenéutica equívoca tiene la desventaja de ser demasiado permisiva, pues admite prácticamente todas las interpretaciones como válidas y complementarias. En cambio, una hermenéutica analógica acepta más de una interpretación (en contra de la unívoca), pero no todas las que se pretendan (en contra de la equívoca), sino que tienen que argumentarse y ocuparán una jerarquía de analogado principal y analogados secundarios, hasta que ya empiece la inadecuación a partir

²Más ampliamente, en M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, México: UNAM-Itaca, 2005 (3a. ed.).

de alguno de ellos. Esto evita, pues, de modo principal que las interpretaciones se vayan al infinito, pues es lo mismo que diluir la interpretación.

b) Aludimos a la jerarquización, y esto es producto de aplicar los dos modos principales de la analogía, esto es, la de proporción y la de atribución. La de proporción es más igual y lineal; en cambio, la de atribución exige grados de atribución, uno es el analogado principal, que recibe más adecuadamente la atribución, y los otros son los analogados secundarios, que decrecen en adecuación y tocan la interpretación que será el comienzo de la inadecuación y la falsedad.

c) Oscila entre el polo literal y el polo alegórico. En la historia de la hermenéutica se ha presenciado por lo general una oscilación demasiado exagerada, de modo que se absolutiza el sentido literal o se absolutiza el alegórico. En el primer caso, se incurre en una hermenéutica univocista; en el segundo, en una equivocista; pero hay manera de mediar, de equilibrar y, con una hermenéutica analógica se tendrá la posibilidad de inclinarse a veces más al lado literal y a veces más al lado alegórico o simbólico, según lo requiera el texto (por su contexto).

d) También puede modular la interpretación entre el polo metonímico y el polo metafórico. La metonimia tiende más a la univocidad, y la metáfora a la equivocidad, pero esta última sigue siendo analógica. Por eso se requiere una hermenéutica analógica para interpretar adecuadamente la metáfora y no perder la posibilidad de conectarla con la metonimia.

e) Igualmente, abarca el polo sintagmático y el paradigmático. El primero es lineal horizontal y avanza por oposiciones, pero se queda en la superficie. El segundo es lineal vertical y avanza por asociaciones, calando en profundidad. La analogía media entre ellos, y capacita para aprovecharlos a los dos e incluso hacer que se mezclen en alguna intersección.

f) Una hermenéutica analógica se da cuenta de que no es neutra moralmente, y por ello auxilia para superar la polaridad entre hecho y valor, esto es, a superar la acusación de falacia naturalista en el paso del ser al deber ser. Aquí se ve que la interpretación casi siempre es transformadora (para bien o para mal)³.

g) Propicia el diálogo frente al monólogo. Efectivamente, la analogía se encuentra mejor situada intersubjetivamente que subjetivamente. Necesita de la operación de la distinción, y ésta se ejercita mejor en el diálogo, entre los concernidos con la discusión.

h) Favorece, además, un diálogo analógico, es decir, un diálogo en el que hay presupuestos, no se va a negociar todo, sino que se aceptan presupuestos metodológicos, epistemológicos, morales e incluso antropológicos. Por ejemplo, seguir ciertas reglas y principios, ofrecer argumentos válidos, no mentir, y ver al otro como libre e igual, esto es, como digno.

³ Véase sobre este tema y en general sobre la ética que he propuesto, a Luis Eduardo Primo Rivas en el libro *Significados y posibilidades de la hermenéutica analógica*, co-edición Asociación Filosófica de México-Primo Editores (Colección Construcción Filosófica), México, 2005, el capítulo "Presentación y análisis de la ética beuchotiana".

i) Lleva a una traducción analógica. Esto es, frente a la pretensión de una traducción univocista, completamente científica y objetiva, y frente a una traducción equivocista, totalmente descuidada y demasiado libre, se aporta una traducción analógica, que es consciente de no alcanzar el sentido literal, pero sin por ello desbarrancarse a la traducción cuasi alegórica.

j) Asimismo, tiene un carácter muy latinoamericano, pues en la historia del pensamiento latinoamericano ha habido mucha presencia de la analogicidad, de la analogía. Misioneros como Sahagún y Las Casas la usaron y por eso comprendieron, al menos en parte, el mundo indígena; luego pasó al barroco, tan latinoamericano; después se dio en pensadores más recientes, como Octavio Paz y Juan Carlos Scannone.

La hermenéutica analógica y la educación

§5 Como hemos visto, ya la hermenéutica ha tenido aplicaciones a la educación. También la hermenéutica analógica.⁴ En efecto, se puede tomar la relación educativa como un texto. Por supuesto que los alumnos interpretan al profesor, pero sobre todo el profesor tiene que interpretar a sus alumnos. Al interpretar a su grupo, se interpreta a sí mismo; pues, como dice Gadamer, interpretar es también interpretarse. Y, lo más importante, tiene que lograr en su clase lo que el propio Gadamer denomina la *fusión de horizontes* , esto es, la asociación de su horizonte con el horizonte de sus alumnos. Sólo así hay una adecuada comunicación,

⁴ Sobre este inciso, puede verse M. Beuchot – L. E. Primero, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, México: Primero Editores, 2003.

un verdadero diálogo. De hecho, el lograr esa fusión de horizontes trae cambios en los puntos de vista del profesor y de los alumnos, pero sobre todo en los del profesor. El profesor, al interpretar al grupo y al interpretarse, modifica muchas de sus actitudes; lo mismo ocurre, de refilón, con los alumnos, también cambian actitudes; y todos avanzan.

El profesor tiene que interpretar tanto las necesidades de los alumnos como también sus deseos, sus legítimas aspiraciones. En el ámbito de las necesidades se colocan los contenidos básicos y generales de un curso, lo que no debe faltar para que el curso se haya dado satisfactoriamente. Sin ellos no podrá decirse que se ha aprovechado el curso. En el ámbito de los deseos, puede haber temas que interesen más a los alumnos. No tanto al maestro, pues el peligro de siempre es que el maestro exponga lo que más le gusta, o lo que mejor domina, lo que le da mayor lucimiento ante los alumnos, pero no lo que más les conviene a éstos, y tal vez lo que más se requiera sean otras cosas, otros temas.

Es una cuestión de *phrónesis*, de equilibrio prudencial, de proporción armónica, esto es, de analogía; y, por lo tanto, de hermenéutica analógica, que se encarga de administrar esa proporcionalidad que la prudencia requiere. Ya la misma *phrónesis* es algo analógico, pues la *phrónesis* es buscar la adecuada proporción, y la proporción es analogía. Con *phrónesis*, el maestro tiene su clase o lección como una acción concreta que debe determinar, acotar, perfilar. La *phrónesis* es tanto una virtud teórica, como sabiduría práctica, y lo práctico es particular, contingente, mudable, movedizo, cambiante, cotidiano. Regido por muchos imponderables. La acción del profesor debe ser de un tipo prudencial, que va planeando el curso escolar en su totalidad, pero sobre todo y en concreto las lecciones o sesiones particulares, cotidianas; y allí tiene

que aplicar su prudencia en el trato de cada momento con sus estudiantes. Allí debe actuar, según los alumnos, lo cual es contextual y hermenéutico, algo simbólico y, además, situado dentro de lo prudencial, proporcional o analógico. En este tipo de actuación aplica una hermenéutica analógica, aún cuando lo desconozca.

Asimismo, tradicionalmente la hermenéutica ha estado asociada con la retórica. Y es ésta, aunque no expresamente, la que ha dado a los maestros los instrumentos para la transmisión de los conocimientos. La didáctica ha sido una especie de retórica aplicada a la docencia. La retórica ha sido la hermenéutica en muchas épocas de la historia, pues es toda una teoría de la comunicación, tanto de la emisión como de la recepción de mensajes. Y la hermenéutica se ha quedado modernamente más bien como la parte de la recepción de mensajes (textos), y se ha perdido esa parte de emisión de los mismos (transmisión). Y es que lo mismo que sirve para encodificar sirve para decodificar. De modo que lo que la retórica enseña en cuanto a la encodificación (estilo, teorías de los tropos, es decir, lo que ahora hace la teoría literaria) puede usarse para la decodificación o interpretación.

Y la retórica tiene elementos sumamente analógicos, además de hermenéuticos. Así como su argumento deductivo es el entimema, también su argumento inductivo es el ejemplo, símil o analogía. En ella es un argumento muy fuerte el analógico, pues es el que, desde el orador, moverá al oyente, allí el orador pone todo lo que a él le mueve, y confía en que de modo parecido moverá a su auditorio. Porque, si bien las ideas tienden más a la igualdad, las pasiones tienden más a la diferencia, y en ello hay una cabida muy grande para la analogía, para la hermenéutica analógica. Y esto es muy importante en la educación, en la que no sólo hay un

juego de ideas, sino un juego de sentimientos, emociones o pasiones (como en todas las cosas humanas).

De modo que la hermenéutica analógica tiene una aplicación muy amplia en la educación, en la pedagogía, en la didáctica. Pues no sólo ejerce la función de comprender, de interpretar, sino que cada vez más se le recupera la función que tenía antiguamente, cuando estaba incorporada a la retórica, esto es, de transmitir, de comunicar. La elocución del profesor, por llamarla así, con término retórico, es decir, su exposición, su contacto con los alumnos, está guiada por la retórica encodificadora, pero también por la hermenéutica decodificadora, que lo hace interpretarlos. Y esta interpretación ha de ser analógica, ya que una interpretación unívoca será demasiado impositiva; una interpretación equívoca será demasiado permisiva; y una interpretación analógica, sin dejar de exigir (pero sin imponer), tendrá la apertura suficiente para que el contacto entre el maestro y los alumnos sea vivo y fructífero.

Conclusión

§6 Al principio de este capítulo hemos visto cómo es la hermenéutica, en general, de modo que podamos comprender por qué ha encontrado diversas aplicaciones a la pedagogía (y cada vez más las está encontrando, de manera especializada, en las distintas materias o asignaturas de la educación). También hemos visto la lucha que se da, en la historia de la hermenéutica, entre hermenéuticas unívocas y equívocas, y por qué se necesita una hermenéutica analógica. De hecho en seguida hemos pasado a ver algunas de sus características, para tener, mínimamente, una idea de ella. Con eso hemos podido apreciar la aplicabilidad que tiene para la pedagogía, ya que ella también se encuentra dolorosamente tensionada

entre una pedagogía univocista y otra equivocista, y se desea una pedagogía analógica, y mejor de lo cotidiano.

Por eso pasamos a contemplar cómo puede encontrar la hermenéutica analógica algunas aplicaciones en el ámbito de la educación. Una hermenéutica analógica nos ayudará a evitar la posición univocista en la cual el que educa impone su propia interpretación a sus educandos. También nos ayudará a evitar la posición equivocista en la que el educador se deja imponer la interpretación de los alumnos, lo cual conduce a una falta de dirección precisa y, en definitiva, al caos. Y se llega a una posición analógica de la educación, en la que el educador interpreta a los educandos pero ayudándose de la interpretación de ellos, es decir, superando su propia interpretación, siendo permeable a la interpretación que de ellos mismos tienen quienes se educan, esto es, sabiendo escuchar en el diálogo, construyendo un terreno común entre ellos y él, y, de esta manera, también se podrá dejar impregnar por esa heterointerpretación para realizar su propia autointerpretación, con lo cual acabará por introducir cambios en su comprensión y su praxis, y, en definitiva, mejorando en su desempeño docente, por haber propiciado una mejor comunicación.

Capítulo 2

Luis Eduardo Primero Rivas: Más allá de la educación escolar

La historia de la formación humana moderna

§7 Cuando reconstruimos la historia de la formación humana en la modernidad podemos percibir que a finales del siglo XIX en Europa se establecen los sistemas nacionales de educación, esto es, se instituye la instrucción formal a través de los ministerios de educación pública, y con ello se establece la Escuela, como el centro esencial para la formación humana.

Los sistemas nacionales de educación triunfan y se consolidan durante el siglo XX, creando una fuerza gravitacional aún vigente, que lleva, entre otras cosas, a analogar educación con escolaridad. De esta manera, ser educado es ser escolarizado; y esta tesis, sustentada en la fuerza gravitacional indicada, conduce a una falacia, que bien podemos llamar de la escoliación.

Los sistemas nacionales de educación se conforman en el siglo XIX como resultado de las necesidades de la clase social moderna, que pedían formalizar y/o reglamentar la enseñanza que requerían darle a las poblaciones europeas (y posteriormente *mundiales*), para hacerlas entrenadas, dóciles y aptas para el nivel de producción económica y simbólica que habían alcanzado, después de sus grandes revoluciones históricas: el Renacimiento, la Reforma, la Ilustración—su gran revolución cultural— y la Industrial, que como sabemos había multiplicado su capacidad productiva, generando en consecuencia la necesidad de una mayor cantidad de mano de obra especializada y una mayor aptitud de consumo y de ciudadanía: de saber ser y

estar en el Estado moderno; con sus formas de urbanidad, moralidad, civilidad, estética y respeto a la Ley, norma jurídica diseñada, adaptada y puesta al servicio de las necesidades de la clase social moderna.

Las revoluciones mencionadas crean al ser humano post-feudal y a las clases sociales que le son anexas. En especial triunfan los siervos de la gleba liberados que ubicados originalmente alrededor de los castillos medievales, crean los *burgos*, asentamientos humanos que con el paso del tiempo les darán el nombre con el cual históricamente se les conoce: burgueses.

Estos siervos de la gleba liberados, convertidos en burgueses y muy posteriormente en capitalistas, transformarán paulatinamente la sociedad medieval a través de las revoluciones dichas, que cambiarán en todos sus órdenes el mundo conocido hasta entonces. Crearán vías comerciales, consecuentemente caminos, puentes, carretas, barcos y todo género de medios de transporte. Transformarán las formas de producción y consumo, y en conjunto cambiarán la estabilidad de la sociedad medieval por el dinamismo de la sociedad moderna, que establecerá como norma de su vida el cambio permanente, la producción constante, el consumo creciente y el refinamiento cultural, urbano y cívico para los poseedores de los medios de producción y las clases sociales que comienzan a girar en su periferia: aquella parte de las poblaciones nacionales, que sin poseer el capital sí se van especializando en saberes indispensables para la producción y el buen gobierno requerido por los Estados que van surgiendo. Así germinan las primeras profesiones modernas: políticos, abogados, médicos, ingenieros, químicos, académicos, filósofos y no en último

lugar, artistas en todos los órdenes de la producción cultural moderna.

La formación humana en los siglos iniciales de la modernidad se daba en sistemas a-escolarizados y a-formales, fuertemente centrados en la vida cotidiana y en el trabajo, en la docencia libre de intelectuales que vendían sus servicios a quienes pudieran pagarlos, en los talleres de artistas y en la dinámica de las factorías y obrajes que serán los antecedentes de las futuras fábricas e industrias. La vida cotidiana y privada estaba centrada sobre estas determinaciones estructurales u orgánicas.

§8 El dinamismo social que va imponiéndose con el desarrollo de la clase social moderna, la burguesía, se va incrementando con el descubrimiento de América y los grandes flujos de metales y piedras preciosas robadas a los indígenas americanos, y estas nuevas riquezas se conforman como la acumulación original del capital europeo y la base del sistema de producción que van conformando, centrado en el dinamismo dicho y en la separación creciente entre el trabajo asalariado y los capitales que se forman.

La sociedad moderna con las determinaciones que subrayamos va transformando radicalmente al mundo medieval estableciendo correlaciones entre el aumento de la producción y la calidad de vida de forma expansiva y sostenida. La medicina avanza, la alimentación se cualifica, hay mayores comodidades y necesidades y todo esto conduce al aumento de la población; del consumo y de los horizontes de futuro de la gente, que vive con proyectos, intencionalidades que tenderán a construir los nuevos Estados, que se perfilarán como *demócratas*, después de la gran revolución política de la burguesía: la paradigmática Revolución Francesa.

Las consecuencias del desarrollo moderno

§9 El desarrollo de la burguesía irá creando al mundo moderno y sus requerimientos, especialmente potenciados con la dicha Revolución Industrial, que aumentará la demanda de mano de obra especializada y de profesionales que trabajen en la administración, supervisión, previsión e investigación de la producción y en conjunto de la economía y su necesaria política.

Si consideramos que la Revolución Industrial suele fecharse entre 1764 y 1830 —la creación de la máquina de vapor de J. Watt y el establecimiento de la primera vía férrea regular—, caeremos en cuenta que el gran crecimiento de la modernidad es un evento histórico *reciente*, y que consecuentemente el crecimiento dicho —de población, producción, consumo y necesidades—, comienza a darse a gran escala en el siglo XIX, que enfrentará nuevos requerimientos educativos, que terminarán generando los sistemas nacionales de educación.

Para mediados del siglo XIX el mundo europeo, y subsidiariamente una parte de América, había conformado su organización social según los parámetros establecidos por los burgueses, que en el poder económico, político, cultural y dueños de la hegemonía histórica, condicionaban y determinaban la vida cotidiana y privada de las sociedades que dominaban, habiendo cambiado todo: las formas de vestir, de comer, alimentarse, y de estar en la vida y el mundo: los proyectos de vida se atienden según los de los Estados ya conformados, y hay dinámicas en juego que orillan a la gente a sumarse a los proyectos de la clase social moderna, que trabaja para crear nuevos horizontes, alcanzar renovadas metas y desarrollar

incesantemente la producción y el consumo, en juego interminable de acumulación de capitales, de novedosas necesidades y de fetichizaciones igualmente crecientes y expansivas.

Sobre este ambiente histórico-social es que se van creando las necesidades de organizar la educación que requieren las poblaciones urbanas en expansión para solventar las exigencias de la burguesía, que en su dinámica interna está a punto de convertirse en una nueva clase social —la capitalista—, que abandonará el proyecto original de los burgueses y se dedicará sólo a desarrollar sus capitales, que se transformarán de ser sólo industriales para también ser bancarios y financieros; con lo cual tienen que salir del *estrecho* continente europeo, volcándose a conquistar financieramente al mundo, con lo cual el colonialismo original se transforma en lo que conoceremos como imperialismo: el dominio mundial del capitalismo, según flujos crecientes de capitales que financiarán a las antiguas colonias que pasarán a ser países “independientes”, esclavizados con las deudas externas que adquieren originalmente con las metrópolis europeas y posteriormente con los Estados Unidos de Norteamérica.

La formación de los sistemas nacionales de educación

§10 La historia del imperialismo es propia del siglo XX, y podremos dejarla de lado en este momento para regresar a la segunda mitad del XIX, cuando confluyen las determinaciones para que la clase social moderna se vea en la necesidad de establecer la educación formal, centralizada, basada en la Escuela laica, vía la instauración de los sistemas nacionales de educación, que cobran su

modelo con las leyes que al respecto logra consolidar entre 1879 y 1882 el ministro francés Jules Ferry.

Cuando se establecen estos sistemas educativos la Escuela comienza a cobrar una autonomía relativa que la va concentrando en una endogamia institucional expresiva de los proyectos políticos de los Estados que la financian, y va dejando al margen los intereses de los que están fuera del poder estatal, e incluso de los mismos capitalistas, que requieren una dinámica formativa que la Escuela institucionalizada no les puede dar, en tanto la producción capitalista y sus circuitos de expansión van mucho más rápido que la dinámica escolar, que tiende a ser lenta, repetitiva, glosadora de conocimientos y saberes que tienen retraso frente a la frontera establecida por los capitalistas; de ahí que hayamos pensado que podemos hablar de la falacia escoliástica: la Escuela de los sistemas nacionales de educación sólo glosa, comenta, anota los conocimientos creados y en muy pocas ocasiones crea saber, produce conocimiento.

Esta situación se explica por la dinámica en la cual surgen los sistemas nacionales de educación. Se necesitaba la educación dicha para formar prioritariamente a los ciudadanos consumidores que requería la sociedad de la clase social moderna, y la educación para la producción va quedando paulatinamente al margen de los intereses escolares, concentrados en seguir las directrices políticas de los Estados que la financiaban. De esta forma la educación para la producción queda en manos de la práctica industrial, comercial y financiera y la formación científica en las universidades, que adquirirán mucha distancia de la escuela básica, la regida por los Ministerios de Educación.

La política de los países europeos de fines del siglo XIX, surgidos de las luchas de los burgueses con sus diversas revoluciones —1789, 1830, 1848...—, va convirtiéndose en política capitalista de Estado que ve en la Escuela el medio para formar a los ciudadanos que requiere, por lo cual la intención, propaganda y promoción de los estudios escolares se convierte en objetivo de Estado, consiguiéndose crear en el saber cotidiano de sus poblaciones que ir a la Escuela era lo conveniente, útil y reconocido; por lo cual la educación escolar va convirtiéndose en la educación por excelencia. De ahí que en la ideología del siglo XX, se establecerá como una verdad indudable que ser educado es ser escolarizado.

§11 Las dinámicas que resaltamos explican el desarrollo que adquiere la pedagogía en el último tercio del siglo XIX, cuando se necesita enseñar mejor, cualificar la Escuela y conseguir las finalidades políticas marcadas por el Estado. Es el tiempo de Fröbel, Herbart y la cientifización de las formas de enseñar —coincidente con el establecimiento de la epistemología univocista del positivismo—, que van acotando a la pedagogía al ámbito de la institución escolar alejándola de la pedagogía histórica que crearon los primeros pedagogos modernos —Comenio, Rabelais, Rousseau y hasta Kant— quienes escribieron y enseñaron para formar al ser humano en los niveles de constitución y desarrollo que concebían, y no en los estrechos límites de la educación escolarizada.

La pedagogía del último tercio del siglo XIX será la triunfante favorecida por la atracción gravitacional de la escuela moderna, que si bien fue renovada por las pedagogías activas y tiende a convertirse en la Escuela Nueva, en verdad mantiene su endogamia institucional

y termina ayudando a crear la falacia escoliástica, que reducirá la pedagogía tanto como la educación, y se alejará de la intención formativa histórica burguesa, que buscó constituir seres humanos y personas, no meros ciudadanos consumidores al servicio de los intereses de un Estado al cual sólo le ocupaba defender a una parte de su población, y de ninguna manera se ocupaba ya del interés común, ni mucho menos del “nacional”, ni de la “paz perpetua” en la que soñó Kant, o el “nosotros” que en último término postuló la ética hegeliana.

Recuperar a la pedagogía histórica de Occidente

§12 Esta reconstrucción de la historia moderna de la formación humana se basa en la diferenciación entre la pedagogía histórica burguesa y la pedagogía institucional del desarrollo capitalista, y se apoya en la sutileza interpretativa que tomamos de la hermenéutica analógica. La pedagogía de autores históricos como los nombrados —Comenio, Rabelais, Rousseau, Kant— es muy diferente a la de los pedagogos escolares, y su diferencia estriba básicamente en que los primeros buscaban orientar a la formación de la persona, mientras los segundos se dirigían, en lo fundamental, a cualificar la enseñanza escolar.

La pedagogía histórica de la clase social moderna respondió al proyecto cultural que crearon los siervos de la gleba liberados y es genérica, social y ubicada en el horizonte del bien común, que establece un telos que guiará los proyectos personales en el marco del interés colectivo, al menos como era concebido por la clase social moderna.

La pedagogía surgida en los límites de las instituciones escolares expresarán los intereses particulares de la clase

burguesa capitalizada, y conllevará una reducción de la pedagogía inicial de la clase social moderna, que en sus orígenes tenía finalidades genéricas que le sirvieron para dejar atrás los límites histórico-social de la clase social hegemónica en el medioevo, circunscrita a una concepción histórica que la limitó a una pobre capacidad de maniobra política, le impidió responder al empuje de los proyectos burgueses, triunfantes en todos los órdenes, hasta que lograron establecer una nueva hegemonía, la cual crea el mundo moderno.

La pedagogía histórica de la burguesía respondió a las necesidades surgidas en los primeros siglos de la modernidad, y atendió los requerimientos de la formación humana salidos de la vida cotidiana y privada de los nuevos tiempos. Épocas expansivas, de realización de la liberación efectuada desde la huida de los feudos; de las nuevas dinámicas urbanas en las ciudades surgidas; de la aventura de viajar, de trazar rutas, de hacer descubrimientos, de potenciar negocios, inventos, de ir más allá de lo establecido.

La pedagogía escolar va en sentido inverso y avala lo ya establecido, lo probado, lo que hay que validar con una institucionalización que respete los intereses de los Estados en vías de ser capitalistas, y expresa al fin de cuentas, una pedagogía reducida.

Es importante establecer esta diferencia sutil, toda vez que en los tiempos actuales, a finales del siglo XX y en este comenzar el XXI, va creándose una nueva realidad histórico-social análoga o similar a la de las épocas iniciales de la modernidad, que tiende a establecer una vida cotidiana y privada en busca de crear horizontes diversos a los determinados por la hegemonía capitalista, que

tiende a agotarse históricamente, exigiendo su superación correlativa.

La acumulación de grandes capitales se ha vuelto tan peculiar, tan excesiva y radical que el poder financiero se concentra en muy pocas personas, aglutinadas en grandes transnacionales que dominan los circuitos del poder mundial, centralizando sus intereses en aquello que más ganancia les deja, y reduciendo las fuentes de empleo al reducir salarios, tecnificar las cadenas de producción y distribución con crecientes sistemas electrónicos y robóticos, que generan masas crecientes de desempleados, de trabajadores *libres* que pueden operar desde sus casas gracias a sistemas computacionales cada vez más eficaces y mundiales, globales; y de reducir las prestaciones sociales, que llegan a manos de empresas particulares que las atienden según sistemas usureros de financiamientos privados.

§13 La vida cotidiana de la mayoría de los países del mundo globalizado, el determinado por el imperialismo en su fase neoliberal, presenta sociedades donde prava el neo-individualismo, la competencia general por obtener los medios de sobrevivencia, el des-interés por lo colectivo y/o comunitario; el amor por los fetiches comerciales y un relajamiento de las normas tradicionales de integración social, de la trama que organiza la vida comunitaria, promotor del crecimiento de las drogadicciones, las enfermedades psíquicas, morales e intelectuales, que a su vez abren la puerta al crimen organizado; la criminalidad de *cuello blanco*, y a tantas y tantas perversiones de la sociedad capitalista, que día a día da señales de fracturas insalvables, de debilitamientos crecientes y de contradicciones tan insuperables que potencian una vida

cotidiana emergente, que señala nuevos rumbos y pide renovadas metas sociales.

El triunfo generalizado del capitalismo

§14 El triunfo generalizado del trabajo acumulado en muy pocas manos, y los sistemas político-económicos que le son propios, ha polarizado al extremo los intereses de los capitalistas y del resto de la población mundial, estableciendo países con sectores poblacionales de grandes ingresos y correlativas masas de pobres agraviados, excluidos y sin futuro; países centrales del mundo global dedicados a producciones suntuarias y países maquiladores, donde se larvan descontentos, inequidades y movimientos ciudadanos que tienden a cuestionar el mundo del capital, y sus sistemas anexos, mantenidos por la deuda externa de los países explotados, magnificada por los intereses que generan intereses y crean en definitiva una cantidad de deuda tan fantástica, que es materialmente imposible de ser pagada, como comienzan a apreciar los poseedores del capital financiero, quienes inician pequeñas condonaciones de capitales a los países más pobres del mundo.

La vida cotidiana emergente en esta época requiere de intérpretes que la nombren, signifiquen y orienten de forma análoga a como lo hicieron los hermeneutas de los tiempos iniciales de la modernidad, aquellos intelectuales que en el contexto de la educación crearon las pedagogías históricas destacadas, y señalaron caminos que presentan a la pedagogía como formación humana indicando senderos fructíferos que hemos de aprovechar.

La pedagogía escolarizada reduce a la pedagogía circunscribiéndola al ámbito de la Escuela, cuando la

formación humana va más allá de lo escolar y abarca muchos y mayores espacios, que hemos de nombrar, recuperar y aprovechar, con la confluencia exegética que aporta la hermenéutica analógica que al identificar proporciones, puntos de convergencia, límites de espacios significativos relevantes para el ser humano, permite establecer interpretaciones que consensadas van creando nuevas verdades, renovadas formas de percibir y creativos ámbitos de atención, como puede ser la formación de la persona y su educación sentimental, como aparecerá más adelante en este libro, cuando se estudie los aportes educativos de C. G. Jung, y se los compare con las reflexiones de Freud, en un análisis que dará paso a un re-examen de la educación de los sentimientos, formación que tanto se requiere en este mundo en crisis, o en emergencia de una nueva cotidianidad que marca horizontes que paulatinamente debemos interpretar para aprovecharlos en la construcción del mundo humanizado que necesitamos.

Propuesta de una nueva falacia

§15 La diferencia marcada, convocada por lo que llamamos falacia escoliadora —la distorsión del pensamiento que nos hace pensar que educación es igual a escolaridad, y que en conjunto trastoca la comprensión de lo que es la buena educación—, nos ha de llevar a concebir una nueva pedagogía histórica, reconocedora de lo cotidiano y nutrida de la interpretación analógica, para avanzar en la construcción de una pedagogía analógica de lo cotidiano capaz de identificar, nombrar, aprovechar, investigar y actuar en los espacios ontológicos de la formación humana, vinculados a la vida familiar y privada;

a la acción comunitaria y social —hoy influida ampliamente por los medios masivos de información— y a la educación escolar re-definida, que habrá de recibir atención junto a educaciones para-escolares o extra-escolares, actuadas y requeridas por instituciones que necesitan educar (o re-educar) a sus usuarios. Organizaciones social como las de salud, de convivencia ciudadana, de ejercicios electorales, de educación de adultos y preventivas, tanto en los ordenes de seguridad pública como en el manejo de adicciones y enfermedades: la gordura, la diabetes, el sida, entre otras enfermedades de la época.

Desde este modo de concebir la pedagogía tiene un amplio campo de actuación y nos lleva más allá de la educación escolar, que paulatinamente va siendo rebasada por tantas y novedosas educaciones que marcan horizontes tan creativos que las distintas variantes del trabajo pedagógico se ven enriquecidas hasta niveles que pocos alcanzan a apreciar, y que son extremadamente fructíferos. Debemos asumirlos como posibles y viables.

Si seguimos pensando, escribiendo y actuando en términos de la falacia escoliadora, se debe a la inercia de la fuerza gravitacional del triunfo de los sistemas nacionales de educación, los cuales no obstante, van siendo rebasados por las realidades convocadas, establecedoras de nuevos desafíos por investigar, si cambiamos nuestras claves interpretativas y pedagógicas acercándonos a la práctica educativa con los parámetros construidos por la pedagogía analógica de lo cotidiano, que avanza dentro del movimiento de la hermenéutica analógica.

§16 Es hora de identificar los espacios concretos en los cuales se da la formación humana para actuar en ellos, entendiendo, comprendiendo y formalizando sus partes

constitutivas, sus determinaciones, y sabiendo sus pesos específicos en la formación de la persona.

De esta manera tendremos que resignificar a la familia como un espacio educativo primario en el cual se forman inicialmente niños y niñas, que con las apropiaciones logradas en su entorno familiar —buenas, malas, raquíticas... o cualificadas—, arriban a su comunidad, asentada en su barrio, su colonia, que también les dará formación con la dinámica de sus diversas prácticas, usos y costumbres, e incluso rituales, formas de interacción que concretan la antropología de los entornos comunitarios.

La pedagogía escolar ha hecho creer que niños y niñas llegan a la Escuela como *tábulas rasas*, como seres sin formaciones previas que apenas comienzan su educación, y esta parte de la falacia escoliadora hace ignorar que niños y niñas traen cargas simbólicas, *energías simbólicas* tan poderosas —incluso articuladas a través de las lenguas que hablen—, que llegan a determinar la educación escolar, para bien o para mal.

La falacia escoliadora es tan poderosa, ha llegado a permear tan fuertemente el conocimiento cotidiano, la ideología ambiente de nuestras poblaciones, que muchas veces oímos decir a padres y madres de familia, *lo envió a la Escuela para que se eduque*, cuando en verdad sucede otra cosa, que hemos de reconocer, nombrar e identificar sutilmente, en tanto es importante, si nos situamos más allá de la educación escolar, buscar nuevos horizontes formativos que cualifiquen la educación y la pedagogía, respondiendo a las nuevas cotidianidades emergentes, que tienden a construir un mundo que será post-capitalista, si alcanzamos a hacer primar el interés común frente a los particulares de cualquier género de sujeto particular.

De igual manera debemos reconocer, nombrar e investigar las otras determinaciones ónticas de la formación humana. La comunidad concreta una clase social hegemónica; se asienta en una región geográfica y se articula en una época. Usa y actúa según un estado concreto de relaciones de comunicación, producción, distribución y consumo que especifica una cotidianidad; y actúa de acuerdo a un momento histórico, que genera un modo de producción y apropiación específicos, indudablemente influyentes en la formación de la personalidad de quienes nacen y quienes viven en ellos, pues nos insertamos por la práctica en nuestro entorno, y ella concentra en pequeño el amplio universo de lo extenso, del cosmos donde nacemos y donde vivimos, con todos sus componentes: simbólicos y materiales, espirituales y empíricos, concretos y abstractos.

La pedagogía histórica de la cual hemos escrito, la surgida con la emergencia de la clase social moderna, es análoga a la pedagogía histórica del mundo antiguo. Griegos, romanos y medievales construyeron para la formación de sus hijos y habitantes una orientación para su educación que se dirigía a influir en su ser, en su manera de comportarse, en la formación de su personalidad, que fue a-escolar, centrada en la vida cotidiana y dirigida a sus intereses sociales, y de ninguna manera dirigida por sistemas nacionales de educación, concepciones históricas desconocidas en la antigüedad.

La pedagogía histórica es por tanto una conceptualización anclada en la mayor parte de la historia de Occidente, y surge de la práctica social como un producto de la necesidad de orientar la formación humana, y se nutre de las determinaciones prácticas y simbólicas de las

sociedades que la crean, y en definitiva conforma una racionalidad para educar.

El papel de la racionalidad

§17 La racionalidad es la capacidad humana para analizar, prever o anticipar y dirigir la acción; surge de las condiciones históricas vigentes en la sociedad que la crea, y conforma estructuras u organizaciones operativas *ad hoc*, que le permiten objetivarse. La orientación para realizar la práctica educativa, es la racionalidad pedagógica con la cual una sociedad educa, y crea sus instituciones formadoras. En la mayoría de las épocas de la historia occidental estuvieron alejadas de los sistemas nacionales de educación, y centradas en la vida cotidiana y privada, con algunos apoyos como los esclavos “paidólogos” griegos o las educaciones catequísticas cristianas, y cumplieron sus cometidos sociales.

De la pedagogía histórica griega guardamos la idea de la *paideia*, de la cristiana la educación del alma para la trascendencia, y estas conceptualizaciones indican sin lugar a dudas la tesis que resaltamos: la racionalidad de la formación humana concebida históricamente rebasa a la racionalidad reducida de los sistemas nacionales de educación, construcciones estatales e ideológicas surgidas de necesidades económicas, políticas y de ejercicio de la hegemonía, que para cumplir sus objetivos tuvo que reducir la pedagogía histórica que animó los tiempos de los burgueses, creando una pedagogía reducida que termina creando la falacia escoliadora.

En nuestra época, con una vida cotidiana emergente, nuevos requerimientos sociales y filosofías enriquecedoras y realizadoras, volvemos la atención y la acción a

renovados abordajes conceptuales, inspirados en la obra de grandes teóricos que la realizan más allá de sus propias formaciones escolares, y algunas veces contra ellas, y nos fijamos en temas como la formación de la personalidad en autores como Sigmund Freud y Carl Gustav Jung, que aportan a lo educativo, cuando nos situamos más allá de la educación escolar.

Capítulo 3

Mauricio Beuchot: Educación, Analogía e Iconicidad en Carl Gustav Jung

Introducción

§18 El psicólogo suizo Carl Gustav Jung (1875-1961) es uno de los seguidores de Freud, aunque fue disidente. Es uno de los más geniales propugnadores del psicoanálisis. También es uno de los que lo ha aplicado explícitamente a la educación. Allí se nota la presencia de sus ideas principales, como la de los *tipos psicológicos* y la de *los arquetipos del inconsciente colectivo*. Esas cosas son sumamente icónicas, al involucrar la idea de modelos o paradigmas, y también sumamente analógicas, ya que no pueden realizarse de manera unívoca, aunque tampoco equívoca, en los seres humanos. Trataré de mostrar esa fuerza analógica e icónica de estas ideas junguianas y su posible utilización en la pedagogía.

Iconicidad y analogía: el símbolo

§19 La iconicidad en Jung se manifiesta ya en su discrepancia con Freud acerca de la noción de símbolo. Tal se ve en la obra de Jung que lleva por título *Psicología del inconsciente* y, como otro título, *Símbolos de transformación*. Jung daba una definición de símbolo más amplia que la de Freud. Era la siguiente: “La mejor designación o la mejor fórmula posible para un estado de cosas relativamente desconocido, pero reconocido como existente o reclamado como tal”.¹ Es decir, el símbolo nos da a conocer, aunque

¹ C. G. Jung, *Tipos psicológicos*, Buenos Aires: Sudamericana, t. II, 1965, p. 281.

sea de manera aproximada solamente (pero, en su caso, óptima), algo que nos queda desconocido en su esencia, pero cuya existencia se nos impone o se nos da a suponer.

Esta característica siempre se ha adjudicado al símbolo. Y es lo que, en nuestros términos, se atribuirá a la iconicidad, al ícono. A diferencia de Jung, que atribuía al símbolo un significado formal (o inmaterial o abstracto), más allá del puramente material, Freud sólo le adjudicaba un significado material, esto es, vinculado con cosas o personas reales, para evitar cualquier significado inmaterial o abstracto (i.e. formal). De hecho, Freud estaba reduciendo el símbolo a signo, un signo que significaba algo que nos es conocido, pero que nuestra conciencia no reconoce; así desaparece la relación con algo desconocido y ambiguo. Como hemos visto, Jung recalcaba el hecho de que el símbolo significaba algo material o inmaterial, cuya existencia adivinamos, pero cuya esencia no conocemos claramente, sino orlada de ambigüedad. Es decir, es algo que rescata a su significado de la equivocidad, aun cuando no alcance a llevarlo a la univocidad, sino que sólo lo orienta hacia allá, por más que en él predomine lo equívoco, es decir, es un significado analógico. En ese sentido es que podemos considerar a Jung un pensador analógico muy fuerte (incluso más que Freud, que ya de por sí se había acercado a la analogía, al ver que todo lo que pretendía esclarecer del inconsciente sólo se sujetaba a un discurso analógico).

Jung critica así la visión freudiana del símbolo: “Freud llama incorrectamente símbolos a ciertas manifestaciones conscientes que proporcionarían, en cierto modo, la clave de un telón de fondo inconsciente. No son éstas

verdaderamente símbolos...; en su doctrina, desempeñan tan sólo el papel de signos o síntomas de procesos fundamentales. El auténtico símbolo es esencialmente distinto: debe concebirse como la expresión de una percepción intuitiva que no puede, de momento, expresarse ni comprenderse en otra forma".² Es decir, Freud rebaja el símbolo a mero signo, y para Jung el símbolo tiene una pérdida: es la mejor manera como podemos comprender algo que de suyo se oculta a nuestra comprensión.

Freud hacía al símbolo demasiado unívoco, le concedía una relación causal con el significado. (En términos de Peirce, sería un índice, mientras que el símbolo de Jung sería un ícono.) El símbolo es, para Freud, un efecto del objeto simbolizado.

§20 Para Jung, eso era ver al símbolo como un objeto real, que manifestaba causalmente el objeto material que significaba. Era malentender el símbolo y, lo que es peor, malentender la psique humana.

Para Freud, "el símbolo no era sino una expresión desfigurada de pensamientos íntimos inconscientes que aparecían ante la conciencia con una carga emocional inferior a la del objeto simbolizado. Así, por ejemplo, un cuchillo, un palo, etc., podrían simbolizar el pene. Según Freud, el individuo crearía tales símbolos a partir de la experiencia propia y de su medio ambiente".³ Se trata de objetos materiales que simbolizan de manera bastante simple otros objetos materiales, pero de manera indéxica, de tipo índice, casi unívoca. En cambio, Jung veía un significado espiritual

² El mismo, *Contributions to Analytical Psychology*, London: Kegan Paul, Trench, Truber and Co., Ltd., 1928, pp. 231-232.

³ E. A. Bennet, *Lo que verdaderamente dijo Jung*, México: Aguilar, 1974 (1a. reimpr.), pp. 35-36.

o mental. Mientras Freud se empeñaba en dar al complejo de Edipo un carácter material, incestuoso, Jung lo criticaba y buscaba una interpretación alegórica, alegando que Freud “persistía en la interpretación textual y no podía captar el sentido espiritual del incesto como símbolo”.⁴ Así, vemos que Freud privilegiaba la interpretación literal, mientras que Jung privilegiaba la interpretación alegórica.

Pero se trata de una posición analógica, ya que en el mismo sueño, que es el objeto de esa interpretación simbólica, Jung encuentra la presencia de la analogía: “El lenguaje de los sueños es simbólico y hace un uso constante de analogías, de donde le viene su carácter oscuro y aparentemente sin sentido”.⁵ Tiene sentido el sueño, revela el inconsciente, pero lo hace de un modo indirecto, por analogía, como es el conocimiento que brinda el símbolo.

Tipos o íconos de la psique

§21 En esta línea del símbolo como ícono, y no como índice, se coloca la tipología de Jung, su teoría de los tipos psicológicos. En efecto, se fijó en la polémica entre Freud y Adler, y vio que en el fondo no era conceptual, sino emocional, producto de dos tipos psicológicos diferentes y hasta opuestos: el extravertido y el introvertido. Y lo vio en sus íconos más fuertes, pues Freud pasaba por impositivo, y Adler por pasivo y tímido, aun cuando se basaba, casi nietzscheanamente, en la voluntad de poder.

Tanto los introvertidos como los extrovertidos son tipos normales, no patológicos, predispuestos a adoptar

⁴ C. G. Jung, *Recuerdos, sueños, pensamientos*, Barcelona: Seix Barral, 1971 (2a. ed.), p. 176.

⁵ F. Fordham, *Introducción a la psicología de Jung*, Madrid: Morata, 1968 (reimpr.), p. 28.

diferentes actitudes ante las cosas. Y no son tipos puros, sino que adquieren diferentes matices en las personas. El propio Jung se consideraba introvertido, pero de un modo muy distinto al de Adler. Más aún, ambos tipos se dan en todo individuo, sólo que en distintas proporciones, es decir, se da el predominio de alguno de los dos. Según ese predominio se dice a qué tipo pertenece el individuo.⁶ Además de estos dos tipos fundamentales, Jung encontró cuatro funciones psicológicas básicas. La función es una forma determinada u constante de la libido o energía psíquica. Las cuatro funciones son: pensamiento, sentimiento, sensación e intuición. “Mediante el pensamiento, conocemos el sentido o la finalidad de los objetos que observamos, es decir, formamos conceptos; el sentimiento nos informa acerca del valor que para nosotros revisten las cosas; la sensación se refiere al conjunto de conocimientos que nos facilitan la vista, el tacto, etcétera..., y la intuición forja en nosotros una idea del tiempo, señalándonos las posibilidades de que disponemos”.⁷ Así, hay introvertidos o extrovertidos de pensamiento, de sentimiento, de sensación y de intuición.

En cuanto al inconsciente, Jung distinguió uno personal o individual y otro colectivo. Desde sus estudios de esquizofrénicos empezó a encontrar rasgos colectivos o estructuras arquetípicas, tan arcaicas que no pueden originarse en nada individual de la persona. Llegó a la conclusión de que había un inconsciente colectivo, que no provenía, como el individual, de la adquisición por las represiones sino que tenía contenidos adquiridos por herencia (y algunos tal vez innatos), contenidos que poseían universalidad y uniformidad.

⁶ El mismo, *Tipos psicológicos*, ed. cit., t. I, 1964, p. 13.

⁷ E. A. Bennet, *op. cit.*, p. 47.

El inconsciente individual contiene *complejos*, mientras que el colectivo contiene *arquetipos*, esto es, estructuras preexistentes y originarias. Tienen una analogía muy marcada con los instintos, que son innatos y universales; por eso, los arquetipos son imágenes de los instintos, modelos de conducta instintiva. Así, la hipótesis del inconsciente colectivo le parecía tan sostenible como la de los instintos. El contenido del inconsciente colectivo es prácticamente el mismo para todos los individuos, constituye un substrato psíquico común.

Jung se valió, para esa hipótesis, y para argumentarla, de los sueños y delirios de sus pacientes. “Cuando surgían en los sueños de un paciente imágenes relacionadas con temas mitológicos, Jung comunicaba al propio paciente dicha analogía, pudiéndose generalmente aplicar a otros enfermos las conclusiones así alcanzadas. Jung no pretendía demostrar la existencia de un bagaje hereditario de todo el género humano, ya que sus observaciones a este respecto eran contradictorias. Las distintas razas poseían, a su vez, no sólo un patrimonio cultural secular, sino también una experiencia colectiva que no compartían las demás: las características raciales eran tanto mentales como corporales”.⁸ Jung adoptó la palabra “arquetipo” porque significaba un modelo o prototipo a partir del cual se hacen las copias. Son íconos arcaicos o primitivos, imágenes universales que nos acompañan desde los tiempos más remotos. Pero se tienen con mucha analogicidad, ya que no se dan de manera unívoca, pero tampoco -sobre todo- de manera equívoca: “El concepto de inconsciente colectivo no le resta importancia a la individualidad. Todos sabemos

⁸ *Ibíd.*, p. 60.

que los instintos revisten un aspecto personal y que los vivimos como algo que nos es propio; el que caracterizan a toda una raza no impide que experimentemos respecto a ellos un sentimiento individual de posesión. De forma análoga, el inconsciente colectivo se manifiesta en cada uno de nosotros bajo un cariz individual".⁹ Nuevamente vemos aplicada la analogía; así como los instintos son universales pero se dan individualizados en la persona, así los arquetipos, aunque son universales, se realizan de manera individual en la persona. Este inconsciente colectivo es casi algo *a priori*, como se ve en los niños muy pequeños. Es *a priori* en el sentido no de innato, sino de gestado por herencia de generaciones.

§22 Jung obtuvo la hipótesis del inconsciente colectivo a partir de un sueño de 1909, en un viaje con Freud a los Estados Unidos, para dar conferencias. En las siete semanas que duró la travesía, uno al otro se interpretaba los sueños. Uno que tuvo Jung fue el siguiente: estaba en su casa, que veía como una casa muy antigua. El primer piso estaba decorado al estilo del siglo XVIII, o más antiguo. Bajó al sótano, que tenía el estilo romano. Bajó con una linterna más allá de los ladrillos romanos, y creía haber llegado a los cimientos, pero aún había otro sótano muy antiguo, que, a la luz de la linterna, mostró vasijas prehistóricas, huesos y calaveras. Al irse posando el polvo, y estando atónito, sintió que había hecho un gran descubrimiento, y despertó.¹⁰

En su análisis de ese sueño, Freud se centró en los cadáveres, y lo interpretó como el deseo de la muerte de alguien, tal vez de su esposa, y desestimó todo lo demás.

⁹ *Ibíd.*, p. 61.

¹⁰ C. G. Jung, *Recuerdos, sueños, pensamientos*, ed. cit., pp. 167-171.

Pero Jung pensó que los distintos pisos simbolizaban diversas épocas culturales, como la arqueología ha descubierto en ciertas construcciones. Aludía a las distintas capas de la humanidad. Fue la hipótesis de que ciertos contenidos del inconsciente eran impersonales y autónomos, con un origen intemporal o que, por lo menos, se remontaba a muchos milenios. En 1912 publicó Jung su *Psicología del inconsciente*, libro en el que expone su interpretación de los símbolos, y donde alude a esa hipótesis. Son cosas que se recogen en los cuentos populares y en los mitos. “Los cuentos de hadas están por lo general arraigados en los arquetipos, y el interés que despiertan en los niños se debe a que la mente de éstos se halle, en su desarrollo, muy cerca todavía de las capas más profundas del substrato inconsciente de la conciencia, es decir, del inconsciente colectivo”.¹¹ Analizó sueños y delirios de sus pacientes, que se explicaban por la mitología, por contenidos de ciertos mitos ancestrales. Tanto en los sueños como en los delirios se encontraban temas arquetípicos que los pacientes ni por asomo habían estudiado. Y no se restringían a una raza, sino que eran de carácter universal, pertenecían a la humanidad. No eran tanto *a priori* de contenido cuanto estructurales, pues no eran tanto representaciones mentales innatas, cuanto disposiciones funcionales a producir las mismas ideas o ideas muy semejantes, siendo tales disposiciones los arquetipos, como las llamó. Estaban en sueños y delirios que, además de contenidos personales, revelaban contenidos impersonales y atávicos.

Hermenéutica onírica de los arquetipos

§23 Los sueños son camino privilegiado de acceso al inconsciente. En ellos se revelan, de forma más patente, los

¹¹ E. A. Bennet, *op. cit.*, p. 68.

arquetipos. Y es el conocimiento de los arquetipos (por otra parte, conocidos a partir de los sueños, pero en constante recurrencia y reflexión) lo que mejor nos capacita, según Jung, para interpretar los sueños. Jung ve los sueños como una función autorreguladora del sujeto, para lograr el equilibrio entre el consciente y el inconsciente. La energía mental busca la comprensión de tendencias opuestas. Incluso, Jung veía que hay sueños que proceden del inconsciente personal y otros del inconsciente colectivo. Estos últimos se distinguen por su fuerte impresión, por su fuerza plástica y a veces por su belleza poética. Suelen darse en los momentos críticos de la vida: al final de la niñez, en la adolescencia, al comienzo de la madurez y cuando se acerca la muerte. Jung los llamó “los grandes sueños”.¹²

Los sueños personales tienen como contenido los complejos. Los sueños colectivos tienen como contenido arquetipos. Ambos se interpretan en colaboración con el paciente. A un sueño se le aplica la *amplificación*, método que consiste en destacar los elementos más notables del sueño (la amplificación es un procedimiento de la retórica y, por lo mismo, de la hermenéutica, y guarda semejanza con él, pues consiste en resaltar los contenidos principales que se desea comunicar con la pieza oratoria, y aquí son, viceversa, los contenidos principales que se desea interpretar). No se usa tanto la asociación libre, porque sólo serviría para los sueños personales; para los arquetípicos tienen que intervenir los conocimientos de antropología, mitología y folklore que posee el analista. Para Jung, la interpretación de los sueños no se reduce a la terapia, es importante hacerla a lo largo de la vida.

¹² *Ibíd.*, p. 88.

Para conectarse con los arquetipos, Jung desarrolló la técnica de la “imaginación activa”, consistente en dejar aparecer imágenes desde nuestro inconsciente y, conscientemente, seguirlas y elaborarlas, hasta llegar a alguna comprensión de ellas. Es un complemento de la asociación libre, de Freud. Puede plasmarse en el dibujo, la pintura o el modelado. Es lo que Jung llamó “arte espontáneo”.

El consciente y el inconsciente no son fijos, y tienen intercambios. En la vida ordinaria adoptamos una *persona* (careta) o varias, pero no nos identificamos con ninguna. Es el *yo* consciente, que tiene múltiples facetas. Pero queda la parte inconsciente. Ésta suele mostrarse en los sueños como una *sombra*. Los demás aspectos conscientes e inconscientes adquieren un aspecto negativo y de sombra. Pero no es funesta, es sólo lo que está descompensado, y se compensa en el sueño. Se ayuda al paciente a incorporar esas partes o aspectos, y funciona mejor.

Hay desigualdades entre el inconsciente masculino y el femenino. Pero todo inconsciente masculino tiene un elemento femenino, que Jung denominó *anima*, y todo inconsciente femenino tiene un elemento masculino al que llamó *animus*. Es decir, en todo individuo humano conviven el *animus* y el *anima*. El *anima* se puede soñar como una o varias mujeres, y el *animus* como uno o varios hombres. El *anima* suele recoger varios aspectos femeninos que el varón relega, y vuelven así para lograr el equilibrio.¹³ Es decir, el inconsciente compensa, en su afán autorregulador. Más aún, es un arquetipo: el inconsciente del varón contiene ya una imagen colectiva innata de la mujer. Es la imagen del

¹³ *Ibíd.*, p. 106.

eterno femenino, resumen de las experiencias ancestrales relativas a la mujer. No tienen carácter negativo, aunque parezcan tenerlo, sino también positivo, pues se pueden asumir o integrar, y cambia la actitud con respecto al sexo opuesto. Se equilibran las fuerzas masculinas y femeninas, tanto externas como internas (sobre todo internas). La cura y la educación consisten en lograr la unión de esos opuestos.

Así como el *anima* produce en el varón la presencia del lado femenino, así el *animus* produce en la mujer la presencia del lado masculino.¹⁴ De lo que se trata es de armonizarlos bien, esto es, de darles su adecuada proporción, lo cual es un acto analógico. Si el varón no es capaz de integrar su lado femenino, el *anima* lo estará moviendo a buscar sustitutos de ello, hasta llegar a desviaciones sexuales; pero, si logra darle su proporción, trabajará para él, dándole más sensibilidad e intuición. Lo mismo en la mujer, si no es capaz de integrar su lado masculino, el *animus* la hará adoptar actitudes varoniles, empujándola a comportamientos agresivos o groseros, a no perder ninguna discusión, a llamar la atención sobre sus actividades, sobre todo laborales o profesionales; pero, si logra darle su proporción, trabajará para ella, dándole tranquilidad y confianza en sí misma, sin necesidad de esos aspavientos varoniles.

§24 Arquetipos son, pues, la *persona*, la *sombra*, el *anima*, el *animus*, el *anciano hombre sabio*, la *madre tierra* y el *sí mismo*.¹⁵ Todos ellos se ven en muchos de los mitos, de distintos pueblos. Por eso Jung atendió tanto a diferentes mitologías y las estudió.

¹⁴ C. G. Jung, *Símbolos de transformación*, Buenos Aires: Paidós, 1962 (2a. ed.), pp. 315 ss.

¹⁵ F. Fordham, *op. cit.*, p. 31.

Para tratar las psicosis, Jung se introdujo en la mitología, para captar el simbolismo de dichas enfermedades.¹⁶ Así surgió su obra *Psicología del inconsciente*. Veía las enfermedades mentales, sobre todo las neurosis, como intentos por alcanzar una nueva síntesis vital, claro que desafortunados, pero no como desviaciones de la libido sexual (como Freud) o voluntad de poder (como Adler). Así, más que como efecto del pasado (Freud) o como un control del futuro (Adler), Jung veía el síntoma como un proceso ante el presente.¹⁷ Además, entre el analista y el paciente se da un diálogo, de igual a igual. Era una conversación, en la que se transparentaba el inconsciente. Jung atendió a la transferencia, entre el analista y el analizado, estudiada por Freud, pero la amplió, pues no se reducía a las reacciones del paciente con el médico bajo el modelo de su relación con su padre, sino a otros sentimientos. El analizado proyecta sobre el analista cosas que veía en su padre (buenas y malas). De ahí también escribió *Psicología de la transferencia*. Es el punto fundamental de la psicoterapia.¹⁸ Hay que lograr el *rapport* o confianza mutua. Pero tanto la transferencia positiva como la negativa son importantes en la terapia, y hay que conocerlas y comprenderlas, para usarlas.¹⁹

Según Jung, hay muchos arquetipos inconscientes (como la *persona*, la *sombra*, el *anima* y el *animus*, el *anciano hombre sabio*, la *madre tierra* y el *sí mismo*). También hemos dicho que Jung acude a la mitología y a los cuentos de hadas

¹⁶ E. A. Bennet, *op. cit.*, p. 127.

¹⁷ C. G. Jung, *Teoría del psicoanálisis*, Barcelona: Plaza y Janés, 1972, pp. 120-143.

¹⁸ El mismo, *Recuerdos, sueños, pensamientos*, ed. cit., pp. 220 ss.

¹⁹ El mismo, *Teoría del psicoanálisis*, ed. cit., pp. 155-169.

y al folklore, pero, igualmente, a la alquimia a resultas de un sueño de 1926.²⁰ Llegó a poseer la colección privada más nutrida de textos alquímicos. Dice: “Muy pronto vi que la psicología analítica concordaba notablemente con la alquimia. Las experiencias de los alquimistas eran mis experiencias y su mundo, en cierto sentido, el mío. Esto naturalmente constituyó un descubrimiento ideal para mí, pues con ello había hallado el equivalente histórico a mi psicología del inconsciente... Con el estudio de los antiguos textos todo encontraba su lugar: el mundo de las imágenes de las fantasías, los datos de la experiencia que había acumulado en mi consulta, y las conclusiones que de ello había extraído. Mi comprensión de su carácter típico, que se había iniciado a través mis investigaciones sobre los mitos, se profundizaba. Las prefiguraciones y la esencia del arquetipo se situaron en el centro de mis investigaciones y me di cuenta de que sin historia no existe psicología, y menos aún la psicología del inconsciente”.²¹ Los alquimistas hablaban de una energía mental, con opuestos. Los opuestos se unían en la forma arquetípica del *hieros gamos* (enlace sagrado). Se fusionan en una unión purificada de antinomias y, por ende, incorruptible. Así, de los opuestos, como consciente-inconsciente, extroversión-introversión, *animus-anima*, etc., se puede lograr una fusión. Esto es sumamente analógico, ya que ella es proporción, unión proporcional de los contrarios, dialéctica en la que, sin destruirse, conviven. Jung entendió la alquimia como un discurso filosófico para entender el bien y el mal, para transmutar aspectos inferiores en aspectos más nobles de uno mismo. Transmutar lo inconsciente en consciente.

²⁰ El mismo, *Recuerdos, sueños, pensamientos*, ed. cit., p. 208.

²¹ *Ibíd.*, p. 213.

Eso hacían los filósofos alquímicos, también filósofos herméticos, i.e. son simbólicos. “Un símbolo posee un efecto dinámico, cuyo porqué se desconoce, ya que no obedece a las leyes de la lógica. Por otra parte, los símbolos creados espontáneamente en los sueños desempeñan, sin lugar a dudas, una importante función en el proceso de individualización. Cuando descubrió en los tratados de alquimia símbolos semejantes, Jung no se interesó por la «verdad» que podía haber en ellos, sino por sus posibilidades de aplicación práctica a la comprensión de los procesos inconscientes. Como es sabido, los alquimistas proyectaban sobre la materia el problema de la luz y de las sombras, del bien y del mal. De acuerdo con Jung, el hombre moderno sigue enfrentándose con dicho problema, pero ya no lo proyecta sobre el mundo material, sino sobre otras personas u otros pueblos”.²² Sobre todo, de la lucha entre tendencias opuestas (*enantiodromia*).²³

El yo y la individualización plenos

§25 La confrontación con el inconsciente, esto es, el análisis de los sueños y la meditación, llevaron a Jung a la noción de ampliación de la conciencia. Tomaba parte activa en lo que llamó individualización. Señaló síntomas o enfermedades que borraban el futuro en aras del pasado (obsesión), o borraban el presente en aras del pasado (depresión), o borraban el futuro y el pasado en aras del presente (preocupación morbosa respecto a la vida cotidiana). Claro que no son tipos puros y se solapan. Sólo representan el desacuerdo entre el consciente y el inconsciente.

²² E. A. Bennet, *op. cit.*, p. 142.

²³ F. Fordham, *Introducción a la psicología de Jung*, ed. cit., pp. 20-21.

Pero Jung también se preocupa por el futuro, tanto nacional como internacional. Por eso llamaba a atender al inconsciente. No a hacer predicciones, etc., sino a llamar la atención a las fuerzas ocultas de la mente, que mueven poderosamente al hombre. Para Jung, el yo no es el consciente, también lo es el inconsciente, ambos en unión indisoluble. Hay que armonizarlos.

Jung llamó “individualización” al proceso por el que una persona se convierte en *in-dividuo* psicológico, unidad indivisible o totalidad.²⁴ No es egoísmo; al contrario, fusión de capacidades individuales y colectivas. El objetivo de la individualización es la autorrealización, que siempre se queda en un ideal más allá de lo que alcanzamos. Consiste en unir los opuestos, el consciente y el inconsciente, en una extensión más amplia, a la que Jung denomina el *sí mismo*. Es algo menos egocéntrico, en el sentido de más ampliado, menos centrado en el yo consciente, y más aceptador del inconsciente. Eso nos hará preocuparnos por los demás, y actuar a favor de ellos. Llega a extenderse en la preocupación por todo el género humano.

Aplicación a la educación

§26 Jung dedicó algunos trabajos a la pedagogía, sobre todo *Psicología y educación*. En esa obra, Jung concluye diciendo que el pedagogo debe ayudarse del psicólogo, y no seguir con la idea anticuada de que se puede educar por imposición. Adopta la vía de la ejemplaridad, con lo cual se muestra muy analógico e icónico: “El educador debe saber ante todo que las palabras y las órdenes sirven de poco, que mucho más útil es el ejemplo. Si, inconscientemente, los educadores se permiten toda suerte

²⁴ E. A. Bennet, *op. cit.*, p. 153.

de malos hábitos, mentiras y malas maneras, ello obrará con fuerza incomparablemente mayor que todas las buenas intenciones, que tan poco cuentan. De ahí que el médico piense que el mejor método educacional probablemente consiste en que el propio educador sea educado y que, a fin de establecer su idoneidad, comience probando en sí mismo toda la sabiduría psicológica que le suministró su estudio. Si cumple este esfuerzo con cierta inteligencia y paciencia no será, probablemente, un mal educador".²⁵ Tal como se ve, es la vía de la virtud y de la ejemplaridad. Es muy semejante a la vía aconsejada por Gadamer para la educación, en su trabajo "Educar es educarse", es decir, en la línea de la formación (*Bildung*) que expone en *Verdad y método*. Por ello, es una actitud hermenéutica, pero también analógica, porque acude a la iconicidad, que es la de la ejemplaridad, por lo que resulta una postura en la veta de la hermenéutica analógica.

La postura de Jung es, pues, sumamente analógica e icónica en su idea de la educación. Su postura es analógica, es decir, icónica, y se ve en su idea de los tipos psicológicos, como el introvertido y el extrovertido, con sus distintas variantes, que son íconos o paradigmas de los seres humanos. Además, no son tipos unívocos, sino analógicos; tienen ciertas intersecciones y comparten ciertos rasgos. No hay tipos puros o unívocos, aunque tampoco, por supuesto, equívocos. Son analógicos. Una especie de universales análogos. Asimismo, es analógico-icónica su idea de los arquetipos del inconsciente colectivo. Son íconos psicológicos, paradigmas ancestrales, que

²⁵ C. G. Jung, *Psicología y educación*, Buenos Aires: Paidós, 1961, pp. 107-108.

habitan los inconscientes personales desde hace siglos. Y también son análogos porque son ejercidos diferentemente por las diversas culturas, y aun, tal vez, por los distintos individuos; pero no llegan a la equivocidad, se mantienen en la analogicidad. Arquetipos como la *sombra*, el *animus* y el *anima*, son elementos que subyacen en las capas más profundas de la psique, en lo más hondo del inconsciente y, sin embargo, no son los mismos para todos ni tampoco son tan diferentes, es decir, escapan a la univocidad y a la equivocidad, y se colocan en la analogicidad. Y eso se ve en la alquimia, fusión de contrarios.

La posibilidad de usar las ideas analógico-icónicas de Jung se cifra en la capacidad que tengamos de mover los arquetipos del ser humano.²⁶ El propio Jung hace ver que los grandes literatos, sean autores dramáticos, narradores o poetas, son los que tienen la habilidad de manejar tales arquetipos en sus escritos. Por eso las grandes obras literarias tienen un extraño poder pedagógico e incluso terapéutico. Tienen una iconicidad múltiple. No sólo muestran algunos de esos arquetipos del inconsciente colectivo, como el héroe, valiente y defensor, la dama o la princesa, que es defendida por él, y el ogro o el villano, que la amenaza o que la oprime, sino que, además, aluden a situaciones límite de manera, por así decir, paradigmática. Situaciones de dificultad, de tristeza, de angustia, de peligro, etc., son descritas y narradas de manera tan perfectamente icónica, que todos los que las leen se encuentran reflejados allí como en un espejo.

De esta manera, Jung nos abre un camino pedagógico a través de las buenas obras literarias. Una buena novela,

²⁶ F. Fordham, *op. cit.*, pp. 117-130, capítulo "Psicología y educación".

una buena pieza teatral, un buen poema, son instrumentos útiles para educar, para enseñar e incluso para curar. Es la antigua idea griega, notoriamente de Aristóteles, del carácter catártico de la tragedia. Claro que no rinden toda su riqueza sin ayuda; por eso el papel del maestro es aquí el de propiciar la reflexión en el alumno, y, de alguna manera, orientar hacia la concientización de lo que allí se presenta. No está completo el aprendizaje si sólo se siente el efecto catártico de esos textos a nivel emocional; tiene que llevarse al nivel intelectual-racional, a través de la reflexión.

§27 Es una educación de los sentimientos, y es una educación en valores, que, de hecho, tiene que ser una educación en virtudes. Los arquetipos, bien seleccionados, pueden representar esos valores principales en los que cada ser humano tiene que ser educado. Hay arquetipos que pueden encarnar diversos valores, y, en esa medida, sirven para enseñarlos mejor que cualquier tratado o lección acerca de los mismos. Tienen la capacidad de aludir a todo el hombre, intelecto y afecto, razón y emoción.²⁷ El maestro será un facilitador, un orientador, alguien que, al mismo tiempo que propicia la recepción, orienta en ella, para que se aproveche lo mejor posible. Sobre todo, hay que crear la receptividad del alumno, planteando la pregunta, creando conciencia del problema. Sin ello no se recibe bien el texto, como lo muestra la teoría de la recepción. Pero, sobre todo, como se trata de un texto, hay que llegar a su adecuada interpretación.

Y es aquí donde interviene la hermenéutica, que es la disciplina de la interpretación. Dado que se usan

²⁷ A. Vázquez, *Freud y Jung. Dos modelos antropológicos*, Salamanca: Sígueme, 1981, pp. 19-29.

textos para transmitir educación o favorecerla, se requiere que sean interpretados adecuadamente; de otro modo, no se alcanzará su sentido, se perderá su riqueza. Una hermenéutica analógica, y, más precisamente, analógico-icónica, podrá llegar al contenido icónico de esos arquetipos junguianos, y sacarles provecho para la educación. Sobre todo, existe el peligro de una interpretación equívoca, más que de una interpretación unívoca. Es difícil ver la inclinación hacia la interpretación igualitaria de los arquetipos; más bien se tiende a la interpretación demasiado relativista de los mismos. Una hermenéutica analógica evitará esos extremos, para centrarse en una interpretación que conserve la universalidad de esos arquetipos sin perder la advertencia de su diversidad, de su inculturación, de su analogicidad.

Conclusión

§28 Las ideas de Jung que hemos examinado para ver su aplicabilidad a la pedagogía nos muestran su fecundidad. Y ella se basa precisamente en su carácter icónico, que es también analógico. Y, ya que requieren la aplicación de la hermenéutica, ésta tiene que ser una hermenéutica analógico-icónica, para ser acorde con lo que tales ideas reclaman y exigen, para ser bien comprendidas y aplicadas.

Capítulo 4

Luis Eduardo Primero Rivas: La educación como formación de la personalidad.

Entre Jung y Beuchot: las enseñanzas de la hermenéutica analógica

§29 La lectura del capítulo anterior escrito por Mauricio Beuchot nos conduce a encontrar además de la “amplificación” de los aportes de Jung a la educación, un ejercicio de análisis y/o interpretación de la hermenéutica analógica, que conviene resaltar para aprovecharlo obteniendo unas conclusiones adicionales o meta-conclusiones de lo leído.

Beuchot en la hermenéutica realizada sobre la obra de Jung presenta un desciframiento en clave analógica, que resalta el propio pensamiento analógico del psicoanalista suizo, y el uso o ejercicio de la hermenéutica analógica, en su versión *utens*¹, en su instrumentalidad.

Esta parte de la hermenéutica analógica es usada por Beuchot para recuperar los aportes educativos de Jung, y “amplificada” sirve para recordar cómo se realiza un análisis hermenéutico analógico para aprovecharlo sustentando tesis que podemos emplear, si vamos más allá de la educación como escolaridad, y la entendemos como lo hace la pedagogía de lo cotidiano, como formación de la personalidad, y seguimos buscando construir una pedagogía analógica de lo cotidiano.

¹ En el *Tratado de hermenéutica analógica-Hacia un nuevo modelo de interpretación*, co-edición UNAM (FFyL)- Ed. Ítaca, México, 2000 (segunda edición corregida y aumentada), p. 20 dice el filósofo de Torreón: “La hermenéutica analógica, en cuanto *hermenéutica*, es *docens* y *utens*; doctrina y utensilio, instrumento” y por tanto, es “a semejanza de la lógica, teoría y praxis”.

La hermenéutica realizada por Beuchot sobre la obra de Jung expone estas tesis: “el símbolo [el ícono] nos da a conocer, aunque sea de manera aproximada solamente (pero, en su caso, óptima), algo que nos queda desconocido en su esencia, pero cuya existencia se nos impone o se nos da a suponer” (§19, p. 44). Es su tesis de que el ícono —concreción del microcosmos— revela el macrocosmos, la totalidad donde se ubica la realidad considerada, y permite acercarnos a la comprensión analógica, que obtiene proporciones, y nos aproxima al conocimiento de las esencias, las determinaciones centrales de una realidad, sin llegar a agotarlas, pues en sí mismas son relativas, proporcionadas, contextuales.

La indicación *docens* que nos brinda esta enseñanza es que podemos construir tesis icónicas que nos traigan a comprender las realidades estudiadas, proporcional, contextualmente; y como veremos más adelante, social e históricamente.

Refrendando la tesis anterior Beuchot escribe: “Jung recalca el hecho de que el símbolo significaba algo material o inmaterial, cuya existencia adivinamos, pero cuya esencia no conocemos claramente, sino [está] orlada de ambigüedad” (§19, p. 44), en tanto lo hermenéutico analógico está más cerca de lo equívoco, lo ambiguo, que lo unívoco, lo claro y distinto. Más cerca de lo aproximado, de lo relativo, que de lo acabado y rígido. Esta tesis sugiere una gnoseología procesal, aproximativa y en definitiva plástica; y presenta una ontología que une lo material e inmaterial, lo subjetivo y objetivo, lo simbólico y empírico, y por ello es realista, en cuanto comprende (y trabaja), con las determinaciones siempre presentes en la cultura, en el mundo humano.

Así el ícono se trata de “algo que rescata a su significado de la equivocidad, aun cuando no alcance a llevarlo a la univocidad, sino que sólo lo orienta hacia allá, por más que en él predomine lo equívoco, es decir, es un significado analógico.” (§19, p. 44) Por ello “el símbolo... es la mejor manera como podemos comprender algo que de suyo se oculta a nuestra comprensión” (§19, p. 45); de aquí que hemos de destacar a la hermenéutica como exégesis, descubrimiento de lo críptico. Como una capacidad de develar lo que se nos presenta como oculto, pero que sin embargo, constituye el ser, o el ente, con el que nos enfrentamos. Esta develación, este encontrar las claves, las determinaciones de lo estudiado, o enfrentado, es precisamente el hacer ciencia, el desenmascarar lo oculto y/o fetichizado, ubicado en lo alegórico: “Jung [como Beuchot] veía [en el símbolo] un significado espiritual o mental... alegórico” (§20, p. 45).

Las tesis expuestas por el filósofo mexicano le llevan a recuperar los aportes del psicoanalista suizo organizándolos en un ejercicio epistemológico que nos lleva a entender que tanto Jung como Beuchot hacen ciencia, al sistematizar el conocimiento sobre las realidades estudiadas en órdenes formales, lógicos, comprobables y comunicables, que develan lo críptico considerado haciéndolo inteligible, comprensible, verdadero, sensato y bueno, con lo cual incluso se constituye, en un saber desfetichizador que sirve para trabajar sobre la realidad y criticar los conocimientos institucionalizados.

§30 Beuchot al continuar con la exposición de su estudio sobre Jung examina la teoría de los tipos psicológicos planteada por el colega de Freud y afirma: “Y no son tipos [psicológicos] puros, sino que adquieren diferentes

matices en las personas” (§21, p. 47), acercándonos al uso (y ejercicio) de la sutileza, la capacidad hermenéutica que capta, establece y nombra las diferencias sobre los objetos considerados, para distinguir sus determinaciones o factores constitutivos, sincrónicos y diacrónicos que los constituyen.

La enseñanza que nos brinda este enfoque nos lleva a la posición metódica de distinguir en sus componentes los objetos analizados, procediendo desde los actos a las facultades, de los efectos a las causas, de los fenómenos a sus principios como lo hacía Aristóteles, e insiste Beuchot², y debemos aprender para aprovechar en todo su poder la metodología aprendida de aristotélicos como Marx y Beuchot³.

Destacamos con lo dicho la interpretación metódica que podemos hacer del texto recuperado de Beuchot sobre Jung, sin embargo, en el sentido de lo que más adelante plantharemos en este capítulo también debemos recuperar, la importancia de la tesis junguiana de los “matices en las personas” que debemos diferenciar para comprenderlas, y más aún para validar una teoría de la personalidad.

Otros textos “amplificados” del capítulo anterior de Beuchot, que refrendan la tesis de la sutileza, nos dicen: “Más aún, ambos tipos [psicológicos: introvertidos - extrovertidos] se dan en todo individuo, sólo que en distintas proporciones, es decir, se da el predominio de

² Cfr. esta tesis en Mauricio Beuchot, *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*, Fundación E. Mounier (Colección Persona # 12), Madrid, 2004, p. 12.

³ Sobre esto véase mi capítulo “Metodología marxiana y hermenéutica analógica” en el libro *Usos de la hermenéutica analógica*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2004, 247 ps. (ISBN 968-5554-09-9).

alguno de los dos” (§21, p. 47). “Además, no son tipos unívocos, sino analógicos; tienen ciertas intersecciones y comparten ciertos rasgos. No hay tipos puros o unívocos, aunque tampoco, por supuesto, equívocos. Son analógicos. Una especie de universales análogos” (§26, p. 58).

Esta tesis beuchotiana —de los universales analógicos⁴— con su perfil lógico sirve para formalizar los rasgos comunes encontrados en las realidades consideradas, obteniendo sus igualdades que nos dan “tipos”, que al estar más cercanos a lo equívoco pero buscando lo unívoco se convierten en analógicos, aproximados, proporcionales, y útiles para entender y comprender los factores que los constituyen, para universalizarlos o formalizarlos, y hacerlos nombrables y útiles conceptualmente.

La sutileza en el análisis es una constante en la metodología beuchotiana, que vuelve a ser aplicada cuando recupera la tesis junguiana de las funciones psicológicas básicas del ser humano: “Así, hay introvertidos o extrovertidos [de acuerdo a sus “funciones psicológicas básicas”] de pensamiento, de sentimiento, de sensación y de intuición” (§21, p. 47).

§31 Beuchot encuentra un pensamiento analógico en el psicoanalista suizo en tanto Jung también usó la sutileza, con la cual encontró distinciones importantes, que le permitieron ir más allá de Freud, formulando el relevante concepto de “inconsciente colectivo”. Al respecto escribe el filósofo mexicano: “En cuanto al inconsciente, Jung

⁴ Puede consultarse sobre este relevante concepto de Beuchot el libro *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, Editorial Ítaca, México, 1999, ps: 154, 155, 188 (donde aparece un contexto que autoriza analogar el *universal analógico* con la idea de Charles Sanders Peirce de “acuerdos racionales de largo plazo”) y 196.

distinguió uno personal o individual y otro colectivo” (§21, p. 47), pues tenían “contenidos que poseían universalidad y uniformidad” (§21, p. 47), aun cuando se particularizaban en las personas:

“Nuevamente vemos aplicada la analogía; así como los instintos son universales pero se dan individualizados en la persona, así los arquetipos, aunque son universales, se realizan de manera individual en la persona” (§21, p. 49).

Y “Jung pensó [en el contexto de la interpretación del sueño que crea su teoría del inconsciente colectivo] que los distintos pisos simbolizaban diversas épocas culturales, como la arqueología ha descubierto en ciertas construcciones. Aludía a las distintas capas de la humanidad” (§22, p. 50).

Arqueología y capas de la humanidad

§31 El sueño que le sugiere a Jung su gran descubrimiento del inconsciente colectivo, tomado por Beuchot del libro de Jung *Recuerdos, sueños, pensamientos*, debe ser recordado pues es muy ilustrativo. Al respecto Beuchot escribe:

Jung “estaba en su casa, que veía como muy antigua. El primer piso estaba decorado al estilo del siglo XVIII, o más antiguo. Bajó al sótano, que tenía el estilo romano. Bajó con una linterna más allá de los ladrillos romanos, y creía haber llegado a los cimientos, pero aún había otro sótano muy antiguo, que, a la luz de la linterna, mostró vasijas prehistóricas, huesos y calaveras. Al irse posando el polvo, y estando atónito, sintió que había hecho un gran descubrimiento, y despertó⁵”.

Beuchot expone cómo Freud fue incapaz de interpretar más allá de sus significados el sueño de Jung, pero

⁵ C. G. Jung, *Recuerdos, sueños, pensamientos*, ed. cit., pp. 167-171.

éste, usando la sutileza analógica, consiguió dar con un descubrimiento trascendental, que establecía su tesis de los arquetipos que conforman al inconciente colectivo, y permitían la “arqueología” de la personalidad, como un recurso metódico para entender la constitución humana, tesis que hace muchos años me sugirió la idea del *psicoanálisis histórico*, expuesta en el libro escrito anteriormente con Mauricio Beuchot⁶, particularmente en su capítulo cuarto, y que fundamenta la tesis de la educación como formación de la personalidad, que nutre a la pedagogía de lo cotidiano.

No obstante, antes de profundizar en el sentido básico de este capítulo, veamos otros aportes metódicos de la hermenéutica realizada por Beuchot sobre Jung.

“A un sueño se le aplica la *amplificación*, método que consiste en destacar los elementos más notables del sueño (la amplificación es un procedimiento de la retórica y, por lo mismo, de la hermenéutica, y guarda semejanza con él, pues consiste en resaltar los contenidos principales que se desea comunicar con la pieza oratoria, y aquí son, viceversa, los contenidos principales que se desea interpretar)” (§23, p. 51)

En este capítulo estamos usando el método formulado por el psicoanalista suizo, que da resultados y nos continuará aportando entre más avance el razonamiento aquí construido, que igualmente se nutre de otro aporte de Jung-Beuchot:

“Para conectarse con los arquetipos, Jung desarrolló la técnica de la «imaginación activa», consistente en dejar aparecer imágenes desde nuestro inconsciente y, conscientemente, seguirlas y elaborarlas, hasta llegar a alguna comprensión de ellas. Es un complemento de la

⁶ *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, ed. cit.

asociación libre, de Freud. Puede plasmarse en el dibujo, la pintura o el modelado. Es lo que Jung llamó «arte espontáneo»” (§23, p. 52).

Por “ampliación” podemos decir que la «construcción conceptual activa» que logremos desarrollar, nos puede dar «conceptos espontáneos», que nos permitirá operar el psicoanálisis histórico, dejando aparecer imágenes desde nuestro inconsciente para seguirlas y elaborarlas hasta llegar a alguna comprensión de ellas.

Esto se puede realizar si tenemos especialmente en cuenta las funciones psicológicas básicas precisadas por Jung: “Las cuatro son: pensamiento, sentimiento, sensación e intuición. «Mediante el pensamiento, conocemos el sentido o la finalidad de los objetos que observamos, es decir, formamos conceptos; el sentimiento nos informa acerca del valor que para nosotros revisten las cosas; la sensación se refiere al conjunto de conocimientos que nos facilitan la vista, el tacto, etcétera..., y la intuición forja en nosotros una idea del tiempo, señalándonos las posibilidades de que disponemos».7”.

En el ejercicio que en lo personal podemos hacer del psicoanálisis histórico, las intuiciones —entendidas en la formalización de Jung— nos ubicarán en el momento en el cual se va formando nuestra personalidad, según sus momentos constitutivos: 1. La estructura básica de la personalidad que se tenga. 2. El núcleo familiar de la socialización primaria del infante. 3. La condición de la clase social hegemónica en el barrio del nacimiento. 4. El momento de desarrollo de la clase social en la que se inserta.

⁷ E. A. Bennet, *Lo que verdaderamente dijo Jung*, México: Aguilar, 1974 (1a. reimpr.), p. 47.

5. El estado de las relaciones de producción en la región donde se realizan los anteriores procesos. 6. La situación histórica de la formación social que políticamente organiza los procesos convocados. 7. El momento histórico de la correlación de las fuerzas 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. 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 cotidiana.

§32 Desde las intuiciones podemos lograr los conceptos que nos permitan la “hermenéutica del sí” a la cual nos referimos en el libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, y que ahora recordamos: “una «hermenéutica de sí» que nos pueda capacitar para pensar, escribir o delinear el sí mismo, que es tanto principio de nuestros personales simbolismos del mundo y la naturaleza, como el objetivo consciente o tácito de todo aquel que educa, y punto articular con la intersubjetividad, el principio de la real integración social”⁸.

Este auto-conocerse, este auto-interpretarnos, este *conócete a ti mismo*, es el sentido básico del psicoanálisis histórico que sugerimos, que nos permitirá hacer consciente la educación real que recibimos en el transcurso de nuestra vida, desde conocer nuestro carácter, hasta saber de las apropiaciones prioritarias y/o hegemónicas que nos dejó nuestra familia de origen, pasando por las demás instancias a las cuales nos referimos, y a las cuales volveremos más adelante, en tanto debemos aprender una nueva sutileza de Jung, en la interpretación que brinda Beuchot:

⁸ Cfr. §58, p. 75.

“El consciente y el inconsciente no son fijos, y tienen intercambios” y también “hay desigualdades entre el inconsciente masculino y el femenino”; y, además, según Jung, “en todo individuo humano conviven el *animus* y el *anima*” [los elementos masculino y femenino del inconsciente] “Así, de los opuestos, como consciente-inconsciente, extroversión-introversión, *animus-anima*, etc., se puede lograr una fusión. Esto es sumamente analógico, ya que ella es proporción, unión proporcional de los contrarios, dialéctica en la que, sin destruirse, conviven” (§24, p. 55).

Aquí hay otra clave que hay que “amplificar”: la conformación de la personalidad se consigue con “unión proporcional de contrarios”, una dialéctica que nos da y explica el movimiento de nuestro “yo”, de nuestro “sí mismo”, auto-conocimiento que nos permite, incluso, vincularnos con los demás y actuar sobre el futuro, situarnos en el tiempo y sus movimientos:

“Jung también se preocupa por el futuro, tanto nacional como internacional. Por eso llamaba a atender al inconsciente”. De aquí que llame “la atención a las fuerzas ocultas de la mente, que mueven poderosamente al hombre. Para Jung, el yo no es el consciente, también lo es el inconsciente, ambos en unión indisoluble. Hay que armonizarlos” (§25, p. 57).

Fuerzas ocultas, dinámicas y circunstanciales surgidas y formadas por nuestro tránsito personal en la vida, y venidas del inconsciente colectivo con sus arquetipos, que han de ser interpretadas, *des-encriptadas* si nos interesa la “hermenéutica del sí” propuesta por Beuchot, que nos dará el auto-conocimiento señalado y aumentará nuestro poder personal, como tanto requerimos.

De aquí que “se equilibran las fuerzas masculinas y femeninas, tanto externas como internas (sobre todo

internas). La cura y la educación consisten en lograr la unión de esos opuestos... Así como el *anima* produce en el varón la presencia del lado femenino, así el *animus* produce en la mujer la presencia del lado masculino. De lo que se trata es de armonizarlos bien, esto es, de darles su adecuada proporción, lo cual es un acto analógico.”

El auto-conocerse, el saber de sí mismo, supone armonizar nuestras fuerzas masculinas y femeninas según las proporciones estáticas y dinámicas que ser requieran, pues estamos sometidos al tiempo y Jung-Beuchot así lo señalan, con lo cual encontramos una sutileza adicional para nuestra tesis del psicoanálisis histórico:

Escribe Jung: “«Las prefiguraciones y la esencia del arquetipo se situaron en el centro de mis investigaciones y me di cuenta de que sin historia no existe psicología, y menos aún la psicología del inconsciente»”.⁹

§ 33 La psicología es la capacidad con la cual actuamos inmediatamente en nuestra realidad cotidiana y la fuerza con la que nos relacionamos con nuestro entorno, y como reflexión, construcción simbólica y/o cultural, es la sistematización y formalización de las maneras como actuamos en lo inmediato y circunstancial, que también se representa o ubica en el inconsciente, por lo cual Jung subraya una “psicología del inconsciente”, un saber deliberado de las fuerzas que nos mueven y nos conforman, necesariamente vinculadas a la historia, como también señala. De aquí que “sin historia no existe psicología”, y menos capacidad de actuar en el mundo.

La “hermenéutica del sí” que destacamos nos tiene que llevar a conocer nuestros límites metonímicos

⁹ Jung, *Recuerdos, sueños, pensamientos*, Barcelona: Seix Barral, 1971 (2a. ed.), p. 213.

—materiales— y metafóricos —alegóricos o simbólicos—, para lograr situarnos en las fuerzas constitutivas de nuestro yo, que nos permitirán la “fusión de opuestos” dicha y la armonía sugerida, que nos facultarán para estar bien con nosotros mismos y con los otros, como al fin de cuentas debe dar la buena educación, y cuando hayamos perdido la salud mental la “cura” que recibamos.

Recordemos que las fuerzas constitutivas de nuestro yo, que en el lenguaje psicoanalítico están vinculadas a la libido, son las *energías simbólicas* sensibles o intelectuales, que nos facultan a sentir, actuar y significar, y conforman el impulso que nos dinamiza en cualquiera de nuestros órdenes de ser, apreciar y proceder.

El uso de la conciencia, la utilización deliberada de la reflexión a través del instrumento que denominamos psicoanálisis histórico, nos permitirá “transmutar aspectos inferiores en aspectos más nobles de uno mismo” (§24, p. 74), para mejorar nuestra personalidad edificándola, como se concluye de la filosofía implícita en la obra de Jung, que como las de Beuchot y propia de la pedagogía de lo cotidiano, son deudoras de lo mejor que nos dejó la Ilustración no-oficial, si nos ubicamos “más allá de la modernidad oficial”, según término del Dr. Sutil.¹⁰, adoptando una pedagogía esperanzadora o de la esperanza, que nos de la “individualización” de la que escribió Jung, o la *personalización* que proponemos.

“Jung llamó «individualización» al proceso por el que una persona se convierte en *in-dividuo* psicológico, unidad

¹⁰ Este interesante término fue originalmente pensado por Mauricio Beuchot. Consúltese al respecto su ensayo “La racionalidad analógico-simbólica como propuesta para la post-modernidad”, en Revista *Analogía Filosófica*, Año XV, 2001, # 2, p. 208.

indivisible o totalidad.¹¹ No es egoísmo; al contrario, fusión de capacidades individuales y colectivas. El objetivo de la individualización es la autorrealización, que siempre se queda en un ideal más allá de lo que alcanzamos. Consiste en unir los opuestos, el consciente y el inconsciente, en una extensión más amplia, a la que Jung denomina el *sí mismo*.”

De aquí que surja un papel relevante del educador, que incluso puede ser un profesor y /o profesora:

“«El educador debe saber ante todo que las palabras y las órdenes sirven de poco, que mucho más útil es el ejemplo. Si, inconscientemente, los educadores se permiten toda suerte de malos hábitos, mentiras y malas maneras, ello obrará con fuerza incomparablemente mayor que todas las buenas intenciones, que tan poco cuentan. De ahí que el médico piense que el mejor método educacional probablemente consiste en que el propio educador sea educado y que, a fin de establecer su idoneidad, comience probando en sí mismo toda la sabiduría psicológica que le suministró su estudio. Si cumple este esfuerzo con cierta inteligencia y paciencia no será, probablemente, un mal educador». ¹² Tal como se ve, es la vía de la virtud y de la ejemplaridad.”

Esta última frase de Beuchot nos vuelve a su tesis de la iconicidad del educador, y por tanto a su empresa educativa de formar en las virtudes por medio del ejemplo, del mostrar más que el decir; aún cuando también se use el decir para promover la reflexión.

§ 34 Es probable que la importancia de la “hermenéutica del sí” haya quedado bien resaltada, mas creemos que la frase

¹¹ E. A. Bennet, *op. cit.*, p. 153.

¹² C. G. Jung, *Psicología y educación*, Buenos Aires: Paidós, 1961, pp. 107-108.

junguiana que acabamos de transcribir puede “amplificarse” subrayando esta parte: “el mejor método educacional probablemente consiste en que el propio educador sea educado y que, a fin de establecer su idoneidad, comience probando en sí mismo toda la sabiduría psicológica que le suministró su estudio”. Sabiduría psicológica que proponemos alcanzar por medio del psicoanálisis histórico, vía la “hermenéutica del sí”, apoyada por otros recursos, como apreciamos enseguida:

“La posibilidad de usar las ideas analógico-icónicas de Jung se cifra en la capacidad que tengamos de mover los arquetipos del ser humano.¹³ El propio Jung hace ver que los grandes literatos, sean autores dramáticos, narradores o poetas, son los que tienen la habilidad de manejar tales arquetipos en sus escritos.”

La literatura y otros recursos alegóricos, también pueden utilizarse en estos esfuerzos educativos, que han de vincularse con la reflexión, procedimiento intelectual de excelencia, como apreciamos enseguida:

“Claro que no rinden toda su riqueza [los texto literarios] sin ayuda; por eso el papel del maestro es aquí el de propiciar la reflexión en el alumno, y, de alguna manera, orientar hacia la concientización de lo que allí se presenta. No está completo el aprendizaje si sólo se siente el efecto catártico de esos textos a nivel emocional; tiene que llevarse al nivel intelectual-racional, a través de la reflexión.”

Concienciar nuestra constitución

§ 35 La tesis del psicoanálisis histórico se vincula originalmente a la antropología filosófica, a la manera como nos conformamos como seres humanos, y como

¹³ F. Fordham, *Introducción a la psicología de Jung*, Madrid: Morata, 1968 (reimpr.), pp. 117-130, capítulo “Psicología y educación”.

creemos haber “amplificado” también nos sirve para autoconocernos, práctica que aumenta nuestro poder y capacidad educativa.

Después de recuperar la interpretación que Beuchot nos ofrece sobre la obra de Jung, queda claro que nuestra auto-educación es doble, o debe operar en dos sentidos: la dimensión personal, que ha de recorrer nuestro tránsito por la vida; y la colectiva, que nos permite identificar los arquetipos que nos influyen dada nuestra socialidad, nuestro ser colectivo, que nos hace pertenecer a un sociedad y a una cultura.

La tesis del psicoanálisis histórico busca ofrecer recursos, instrumentos de análisis que nos ayuden al autoconocimiento pero también se dirige a otro objetivo: al percibir, identificar, nombrar, entender y comprender las nueve instancias de conformación de la personalidad que proponemos, podremos aumentar nuestro poder educativo en cualquiera de las figuras del educador: padres y madres, profesores y profesoras, políticos y políticas, y responsables de los medios masivos de información, que igualmente enseñan y educan, como paulatinamente vamos reconociendo, para exigirles a todos y todas, las responsabilidades educativas que han de asumir.

Desde los parámetros destacados este libro puede avanzar tanto a seguir construyendo la pedagogía analógica de lo cotidiano que avanzamos, como sus educaciones particulares, como la de los sentimientos, de la cual volverá a ocuparse Mauricio Beuchot en el próximo capítulo.

Capítulo 5

Mauricio Beuchot: *Hermenéutica Analógica* y Educación de los Sentimientos

Introducción

§ 36 En este capítulo de nueva cuenta volveré a abordar el tema de la educación de los sentimientos¹. Es un tema muy necesario en la pedagogía y la filosofía de la educación, y que también se conecta con la ética, o con la educación moral, pero se ha relegado a causa del racionalismo y del cientificismo que ha imperado en tiempos recientes. En las épocas cercanas se ha privilegiado la educación científica y técnica, descuidándose la educación de los sentimientos, de las emociones y las pasiones, que se han dejado más bien para la psicoterapia.

Claro que la psicoterapia tiene como terreno esa parte emocional, pero también se puede integrar a la educación. Por eso conviene recuperar esa asignatura que quedó en suspenso, que es la educación de los sentimientos. Y haremos, además, una aplicación de la hermenéutica en esto, ya que no hay cosa más en contexto que los sentimientos, y la comprensión de algo en su circunstancia es objeto de la hermenéutica. La interpretación de los sentimientos nos ayudará a encauzarlos, a educarlos, a dar al ser humano la orientación que lo ayude a concordar sus sentimientos con su inteligencia, sin imposiciones ni libertinaje. Por eso se requiere, en concreto, una hermenéutica analógica,

¹ Véase los razonamientos previos en el libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, ed. cit.

para que evite la imposición de los univocismos y el libertinaje de los equivocismos, y nos dé una educación equilibrada y armoniosa.

El organismo pasional

§ 37 Lo que en la modernidad, sobre todo en el siglo XVIII, se conoció como sentimientos y emociones, fueron las pasiones en la antigüedad.² Para los ilustrados, las emociones y los sentimientos se distinguían en que las primeras eran más fuertes y los segundos más débiles; pero ambas cosas parecen reunirse en las pasiones de los antiguos, por lo que éstas nos servirán como camino de acceso para entender a aquéllas; es decir, las pasiones nos ayudarán a comprender las emociones y los sentimientos, que llegaron después en la historia. Por eso nos volveremos a centrar en las pasiones, y en el maestro de su conocimiento, que fue Aristóteles.³ Es claro que antes de él fueron estudiadas, sobre todo por Sócrates y Platón, y también después, por epicúreos y estoicos. Y todavía en Descartes encontramos un tratado de las pasiones. Pero el estagirita es nuestro mejor punto de apoyo, por la sistematización tan notable que hizo de las mismas.

La psique del ser humano no está únicamente orientada hacia el lado cognoscitivo, esto es, intelectual o racional, que es el que se ha privilegiado hasta ahora, sino también hacia el lado apetitivo, que en su nivel más alto o racional es la voluntad, pero que en su nivel más bajo tiene forma apetitiva, y se manifiesta en los apetitos

² O. Klemm, *Historia de la psicología*, Madrid: Daniel Jorro Ed., 1919, pp. 343 ss.

³ F.-L. Mueller, *Historia de la psicología*, México: FCE, 1980 (3a. ed.), pp. 63-77.

sensibles.⁴ En ellos se estructuran las pasiones, las cuales constituyen lo principal de la vida emocional humana.

Los apetitos son dos, llamados por los griegos el concupiscible y el irascible, y por Freud el *eros* y el *thánatos*. De ellos surgen varias pasiones, en el sistema de Aristóteles, que dan cauce a los instintos o impulsos del ser humano. Es decir, ya en ello manifiestan tener una idea del hombre como ser intencional, como dotado de intenciones —en el sentido de proyecciones o intencionalidades— que pueden ser tanto pulsiones como la inteligencia y la voluntad, es decir, tanto inconscientes como conscientes. Lo importante es que las diversas intencionalidades requieren por lo general un objeto exterior, y lanzan al hombre fuera de sí mismo, en lo que encuentra su mayor realización y plenitud. Ya después, las pulsiones encuentran virtudes por las que son orientadas y conducidas.

Pero se trata sobre todo de resaltar la importancia del aspecto apetitivo del hombre, que se ha relegado en aras del cognoscitivo. El apetito, en general, es tender con el deseo hacia algo, algo hacia lo que el apetito está ordenado.⁵ Por ejemplo, un apetito tan natural como el beber no lo puedo engañar tomando arena o tierra en lugar de agua o algún líquido potable. O, por ejemplo, otro tan natural también, como el sueño, no lo puedo satisfacer con algún sustituto. Siempre se acaba pagando la cuota.

El apetito, al ser tendencia hacia algo, es una especie de finalidad, de teleología. El *algo* más básico y que

⁴ I. Düring, *Aristóteles. Exposición e interpretación de su pensamiento*, México: UNAM, 1987, pp. 854-904.

⁵ Aristóteles, *De anima*, III, 7.

todos desean ese ser, ese existir. En cuanto deseado, el ser tiene razón de bien; el bien tiene razón de fin (nadie desea su mal sabiendo que es mal, por lo menos se cree que es un bien, aunque sea falso). La intencionalidad más básica es una intención de ser, va hacia el existir. Es el ser como bien. En el fondo, lo que se desea es el bien, el cual es visto por Aristóteles como aquello que todos desean, y lo divide en dos: el bien presente y el bien ausente, en el sentido en que procuramos conservar el bien presente y conseguir el ausente. A diferencia del bien, el mal provoca fuga, sólo podría desearse para conseguir un bien.

Hay un apetito natural, que responde a la naturaleza, como el comer, el beber, etc., y hay otro consciente; el primero es de los que carecen de conocimiento, el segundo es de los que lo tienen. Para los que conocen, según el doble tipo de conocimiento —sensible e inteligible—, hay un apetito sensible y otro racional, que es la voluntad.⁶ El apetito sensible es más básico, en el sentido de más particular o concreto. Eso útil o esto deleitable, en concreto. Este apetito sensible es el que se divide en concupiscible e irascible. El concupiscible mueve a adquirir lo que le conviene y a rehuir lo que no; y el irascible lleva a resistir a las cosas contrarias, y aun a atacarlas. Además, para Aristóteles el irascible es como el defensor del concupiscible⁷. En ambos apetitos se dan diversas pasiones.

Las pasiones son afecciones del alma, que causan alguna inmutación en el cuerpo.⁸ Tiene que haber cierta

⁶ *De an.*, III, 10.

⁷ *Ibíd.*

⁸ *Rhetorica*, I, 9 y II, 2; *Ethica ad Nicomachum*, II, 5.

proporción o analogía entre la pasión del alma y la inmutación que provoca en el cuerpo. Así, la pasión es un movimiento anímico, con el cual se procura o se rehuye algo, provocando una inmutación en el cuerpo.

§ 38 Las pasiones se dividen en pasiones del apetito concupiscible y pasiones del apetito irascible. Las del concupiscible se relacionan con el bien o el mal de manera simple, como el gozo, la tristeza, el amor, el odio y otras parecidas. Las del irascible se relacionan con el bien o con el mal bajo el aspecto de arduo o difícil, como la audacia, el temor, la esperanza y otras parecidas. De acuerdo con esto, las pasiones —según Aristóteles— son las siguientes. Las del apetito concupiscible, unas procuran el bien: gozo y amor, y otras evitan el mal: tristeza y odio. Las del irascible son: esperanza y desesperación, temor y audacia.

El *amor* quiere el bien y el *odio* rechaza el mal. El *deseo* tiende al bien todavía no poseído, la *fuga* o abominación rehuye el mal. El *gozo* es la quietud por el bien poseído, la *tristeza* o dolor es por el mal poseído. La *esperanza* se da en cuanto al bien no poseído, cuando se puede alcanzar, y, cuando no, la *desesperación*. Respecto del mal todavía no presente, el *temor* y la *audacia*. Respecto del mal presente, se da la *ira*. De esta manera, en el concupiscible hay tres parejas de pasiones opuestas: el amor y el odio, el deseo y la fuga, el gozo y la tristeza; y en el irascible hay dos parejas opuestas, que son: la esperanza y la desesperación, y el temor y la audacia, pues la ira no tiene opuesto. Son once pasiones, seis del concupiscible y cinco del irascible, en la psicología aristotélica.

Educación de las pasiones

§ 39 No debe entenderse que para los antiguos las pasiones eran malas de suyo; no eran buenas ni malas,

sino simplemente naturales. Del hombre dependía el que fueran buenas o malas, y esto respondía muy de cerca a la educación. Era la formación, la cual era sobre todo autoformación, pero también heteroformación. La formación para las pasiones era una educación en virtudes, ya que éstas eran las que prestaban cauce y orientación a la pasión.⁹ Y es que, a diferencia de los animales, el hombre puede educar sus instintos. Los puede dirigir con la razón. Es lo que resultan ser las virtudes, aditamentos que dispone la razón para orientar a las pasiones, para darles una dirección hacia el bien de todos.

Y los mismos antiguos no veían la educación de las pasiones como una mera represión; se trataba de darles cauce. Era la idea de la sublimación. Las pasiones se pueden aprovechar. No solamente encauzar, sino incluso aprovechar para el bien del hombre. La pasión es energía, en ocasiones llega a ser muy vehemente. Esa energía es aprovechable para el hombre, y parte de su educación es aprender a utilizar esa riqueza energética que en la pasión se contiene. En lugar de que trabajen en su contra, han de trabajar para él, en su provecho, a su favor. El artista aprovecha el impulso que las pasiones provocan en su interior, y conduce ese impulso hasta la manifestación en obras de belleza. Todo lo que sucede en el mundo pasional puede ser puesto al servicio del hombre, y es de una gran riqueza y profundidad. De lo que se trata es de educarlo, aportar al ser humano la educación u orientación que necesita para sacar provecho de sus pasiones.

⁹ *Eth. Nic.*, II, 1.

Desde los niños, podemos ver que, sin educación, esto es, sin la formación de virtudes que son convenientes, no se logrará enseñorear la pasión. Para las pasiones del apetito concupiscible se proveía la virtud de la templanza.¹⁰ Ésta no se reduce a retener y frustrar, sino que debe encauzar y orientar la energía de esas pasiones. Les da su exacta proporción. Para las pasiones del apetito irascible se proveía la fortaleza, que asigna su proporción conveniente al esfuerzo y la agresión.¹¹ Desde un nivel superior, ordenaba la prudencia o *phrónesis*,¹² que orientaba todo hacia la justicia, que es la proporción correcta dentro de la sociedad. Como se ve, la virtud es siempre proporción, analogía. La analogía se manifiesta aquí en la sublimación, que es dar un orden superior a la pasión; no simplistamente acallarla, que eso es antinatural, sino orientarla, darle un camino para que persiga el bien del hombre.

Dado que la virtud es un término medio, y dado que la prudencia es la encargada de encontrar ese término, resulta que la prudencia es la llave de las virtudes. Así como ella misma se va construyendo, la prudencia construye también las demás virtudes, asignando la proporción, el equilibrio, el medio dinámico, difícil y complejo que requieren las acciones humanas. Al encontrar la proporción de las concupiscibles, va edificando la templanza; y, al encontrar la proporción de las irascibles, va edificando la fortaleza; y todo lo conduce hacia la justicia, que es la que da la armonía final.

¹⁰ *Eth. Nic.*, III, 13.

¹¹ *Eth. Nic.*, III, 9.

¹² *Eth. Nic.*, VI, 8.

Educación en valores y educación en virtudes

§ 40 Antiguamente, la educación de las pasiones, emociones y sentimientos, era muy importante. Después decayó, por el intelectualismo y el racionalismo. Ahora vuelve a estar muy presente en las conciencias. Se ha propuesto, sobre todo, como educación en valores, pero debería plantearse más bien como educación en virtudes, pues las virtudes son los medios o puentes o caminos para alcanzar los valores. Los valores son algo ideal y hasta abstracto, mientras que las virtudes les dan mayor concreción y una vía práctica para su consecución. Por eso tienen mayor utilidad.

La educación en virtudes ha cobrado mucho auge últimamente. Se ve en la bibliografía más reciente de filosofía de la educación, sobre todo de la línea de la filosofía analítica.¹³ Incluso se ha recuperado la distinción clásica de virtudes teóricas y prácticas. En el plano de las teóricas, que ahora se llaman epistémicas, se cultivan, para la ciencia, virtudes como la de la buena observación, de la parsimonia en la experimentación, del lanzamiento de buenas hipótesis, la de la coherencia lógica, la de la apertura fecunda, etc.¹⁴ También, poco a poco, se está hablando de educar en las virtudes teórico-prácticas, como la prudencia, y prácticas, como la templanza, la fortaleza y la justicia.¹⁵

¹³ D. Carr, *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, London-New York: Routledge, 1991, pp. 8-9.

¹⁴ E. Sosa, *Conocimiento y virtud intelectual*, México: UNAM-FCE, 1992, pp. 285 ss.

¹⁵ N. Bobbio, *Elogio de la templanza y otros escritos morales*, Madrid: Eds. Temas de hoy, 1997, pp. 47 ss.

Las virtudes epistémicas difícilmente muestran una proporción, aunque la suponen. Más se ve esto en la prudencia y en las prácticas, en las que la proporción es la clave. Y son las que tienen que ver directamente con las pasiones, emociones y sentimientos. Este carácter proporcional de la virtud exhibe su carácter analógico (ya que *analogía* significa proporción). Son diferentes aplicaciones de la analogía, diversos tipos de proporción. Es la vida proporcionada, equilibrada, armoniosa. Esto se ve muy bien en la prudencia, que es la proporción en las acciones para alcanzar un fin bueno; en la templanza, que es la proporción en la satisfacción de necesidades y deseos; en la fortaleza, que es la proporción en el uso de la fuerza; y en la justicia, que es la proporción en lo que se da a cada quien.

Con ello se ve la importancia de recuperar el sentido de la proporción, el uso de la analogía. Y una hermenéutica analógica será el mejor instrumento para educar en la virtud, ya que nos ayudará a interpretar las acciones según el contexto, para darles la proporción de cada cosa que necesitan y les es conveniente, es decir, de acuerdo con lo que conviene, graduar o proporcionar lo que se ha de hacer. Y esto no en abstracto, sino en concreto, aprendiendo a responder a la situación viva y real que nos solicita.

Como lo ha mostrado Alasdair MacIntyre, las virtudes cobran sentido en la sociedad en la que se inscriben.¹⁶ No todas las sociedades han promovido las mismas virtudes en todos los tiempos. Sin embargo, puede decirse, como lo hace el propio MacIntyre, que

¹⁶ A. MacIntyre, *Tras la virtud*, Barcelona: Crítica, 1988, pp. 194 ss., 239 ss.

hay ciertas virtudes sin las cuales no puede subsistir una sociedad. Él pone la veracidad, la prudencia, la valentía (que correspondería a lo que hemos denominado fortaleza) y la justicia. No sale sobrando la templanza. De hecho, podemos decir que ahora está emparentada con la solidaridad, que cada vez se está viendo como una virtud imprescindible para la democracia y el republicanismo, en vista de que se da sobre todo por parte de la ciudadanía, de los ciudadanos, es algo de la civilidad. Así, podemos apreciar que se conservan las cuatro virtudes fundamentales del aristotelismo, a saber: la prudencia, la templanza, la fortaleza y la justicia. Si MacIntyre añade la virtud de la veracidad es quizá porque, además de la influencia de Aristóteles, tiene la de Nietzsche, que resaltaba el poder destructor de la mentira. Pero, en todo caso, es cierto que una sociedad, sin intención de veracidad, de ninguna manera puede sobrevivir. Esto va más allá de las pretensiones de verdad y validez que asignan Apel y Habermas al diálogo entre los hombres. Son, si se presiona, pretensiones no tanto metodológicas, cuanto axiológicas o éticas, también prerequisites para el diálogo. Y, como llegó a insinuarlo Popper al final, todo ello hunde sus raíces en los sentimientos, de modo que ellos —como lo sabían bien los retóricos de antiguo— están presentes en el diálogo, actúan e interactúan, hacen y padecen, y por ello tiene que recobrase su conexión con la razón, para que no tengamos que lidiar con pasiones, emociones y sentimientos desligados de la razón, y desbocados, porque entonces perdemos todo límite, y marchamos hacia el caos y el vacío, hacia una especie de guerra total, o suicidio colectivo, como es el que nos señalan y al que

nos empujan muchas voces nihilistas que se escuchan en la actualidad.

Hubo un tiempo en que los sentimientos, en el siglo XVIII, llegaron a suplantar a la razón. Hume basaba la ética en un sentimiento moral, no en la razón. Es ese sentimiento moral el que puede decirnos cuál es el bien y cuál el mal. Él mismo dice que se le añade un juicio racional con la distinción entre bien y mal.¹⁷ Por relegar la razón práctica, tiene que acudir al sentimiento, porque sólo le quedaba la razón teórica, que no veía el bien. Las virtudes son formadas por los sentimientos.¹⁸ Son los sentimientos, y no los argumentos, los que nos hacen seguir la virtud. Las virtudes son cualidades morales que son útiles y convenientes para la propia persona y para los otros. Sirven al principio moral supremo: es el amor propio y la benevolencia.¹⁹ Por eso Kant contestará a Hume que solamente la razón es el criterio de la moral (lo malo es que cae en el formalismo: la autodeterminación de la voluntad por parte de la razón es el criterio).

§ 41 En cuanto a la enseñanza de la virtud, el mejor para hacerlo es el virtuoso, pues, además del juicio de inclinación, tiene el juicio de conocimiento; en efecto, tiene este último juicio, el de conocimiento, el instruido en la ética, aunque no tenga la virtud; pero el virtuoso tiene una especie de “sexto sentido” o “inclinación” para conocer lo que es virtuoso, por cierta connaturalidad que ha adquirido.²⁰ Pero, además, el virtuoso tiene cierto

¹⁷ D. Hume, *Enquiries Concerning the Human Understanding and Concerning the Principles of Morals* (1777), ed. L. A. Selby-Bigge, London, 1902 (2a. ed.), § 133 ss.

¹⁸ *Ibid.*, § 136.

¹⁹ *Ibid.*, § 139.

²⁰ Sto. Tomás, *Summa Theologiae*, I, q. 1, a. 6, ad 3.

conocimiento del método, es decir, del camino hacia la virtud.²¹ Así, no solamente puede definir la virtud, sino decir algo acerca de su adquisición. Tal es el juicio que puede dar el filósofo moral, pero, por supuesto, el hombre virtuoso dará mejor los señalamientos, pues conoce el camino, y, por ello, conoce de alguna manera los criterios.

Sentimientos y ética

§ 42 En cuanto a la ética, la hermenéutica analógica ofrece un camino para construir el edificio filosófico-moral.²² Aporta el andamiaje metodológico-epistemológico para proceder en su edificación. Dado que en la analogía predomina la diferencia sobre la identidad —desde los pitagóricos, pasando por los místicos medievales, hasta hoy—, sin caer en la equivocidad, da una buena apertura, que puede abrir un espacio amplio, humano, sin irnos hasta el relativismo excesivo de la equivocidad (de algunos posmodernos).

En la ética encontramos una pugna de intencionalidades, a saber, la del individuo y la del moralista (o guía moral, ya individual, ya social). Asimismo, en la ética se da el conflicto entre el principio, la regla o ley y el caso, esto es, el legalismo y el casuismo (la casuística). De lo que se trata, en una ética analógica, es de evitar el legalismo sin caer en el casuismo; incluso, privilegiar la atención a los casos, concretos y movedizos, sin perder la posibilidad de alguna legalidad (tal vez por medio de principios).²³ Parecerá un relativismo moral,

²¹ *Ibid.* I, q. 14, a. 16.

²² M. Beuchot, *Ética*, México: Torres Asociados, 2004, pp. 76-79.

²³ *Ibid.* pp. 90-91.

y quizá debamos aceptarlo, pero será un relativismo moderado o analógico, no equívoco y extremo. Hay que combatir un relativismo excesivo.

La ética requiere responsabilidad, y ella requiere algún tipo de sujeto. Pero hace falta un nuevo concepto de sujeto. Se trata del sujeto analógico. Procurando evitar tanto el racionalismo como el irracionalismo, que compagine intelecto y voluntad. Ambos se necesitan, para que haya libertad. Nuestra experiencia humana es que suele pesar más la voluntad que la inteligencia, pero sin el desencanto que tenía Hume, al decir que *siempre* gana la voluntad a la inteligencia. Hay, siempre, el amarre suficiente de la inteligencia para que la voluntad no se desboque.

Se sigue una ética de virtudes.²⁴ La virtud suele ponerse como opuesta a la ley o imperativo o regla. De hecho, la virtud es muy analógica. Pero no es incompatible la virtud con la regla o, por lo menos, principios. En todo caso, serán normas morales analógicas, más de tipo principios que de tipo reglas. No tanto reglas constitutivas, sino formulaciones más concretas de los principios, que son más abstractos.

Sobre todo es analógica la *phrónesis*. La *phrónesis* está asociada a la sutileza, la cual se nos manifiesta como muy analógica. En efecto, la sutileza consistía en saber distinguir, en hacer buenas distinciones, y la distinción era el arma favorita de la analogía en las discusiones filosóficas. Además, la *phrónesis* tiene como más esencial la deliberación, que es ponderación, la cual es proporción, esto es, analogía. Esto no significa

²⁴ *Ibíd.* pp. 112-119.

subjetivismo o relativismo, sino atención al caso, situación o circunstancia. Es atención al contexto, no solamente al texto de la norma o principio moral.

§ 43 La hermenéutica analógica puede ayudar a acercar las éticas teleológicas y las deontológicas; es decir, hace que se toquen la ética aristotélica y la kantiana.²⁵ Ya ha habido intentos de esto. Hannah Arendt habla de una ética desde la prudencia, entre Aristóteles y Kant. No es puramente formal, como la kantiana, ni tampoco material, como la aristotélica; trata de juntarlas. La prudencia nos da imperativos proporcionados a los fines, se convierte en un imperativo proporcional a un fin, o un fin proporcional a un imperativo. Y, como la proporción es analogía, son imperativos analógicos. Orientan a lo que es proporcional al hombre.

Eso tiene un gran sentido analógico, que busca la proporción. Inclusive, la proporción favorecerá a la teleología sobre la deontología. Pocas leyes, pocas normas, pocos imperativos, como son pocos los principios, y más moción para los fines, más búsqueda del bien humano, más empeño en la construcción de la virtud. Las normas o imperativos corren el peligro de la univocidad, y los fines corren el peligro de la ambigüedad, de la equivocidad. Para evitar fines equívocos (es decir, malos) y medios equívocos (es decir, medios malos para fines incluso buenos, como dicta el maquiavelismo), hay que hacer aplicación de la analogía, una ética analógica, que impida la exigencia extrínsecista y farisaica de la ética unívoca, pero también el descontrol de una ética equívoca, ambigua, como suele presentarse hoy en día.

²⁵ *Ibíd.* pp. 91-96.

En este sentido la ética analógica se va más a lo razonable que a lo puramente racional.²⁶ Evita la univocidad del racionalismo, pero también la equivocidad del irracionalismo, y se coloca en lo razonable, que es algo intermedio. Lo razonable en el sentido de implicar una ética, es la razón ética de Habermas y Apel, o la recta razón de los escolásticos. O es la razón moral, de Perelman. Lo razonable siempre es contextual, según el auditorio, es prudencial (*phronética*).

Conclusión

§ 44 Con esto encontramos que la educación de los sentimientos, que aquí hemos abordado como pasiones, es una educación en virtudes. Las pasiones —y, por lo mismo, los sentimientos— reciben por medio de las virtudes un cauce que los hace orientarse sin quedarse en mera represión. No reprime las pasiones, sino que las encauza. De esta manera llegarán a sus destinos. La pasión no es mala, su bondad o maldad depende del cauce que se le dé. Por ello es importante interpretar la vida pasional, emocional y sentimental, para ver las necesidades y los deseos que hay que satisfacer, y el modo conveniente de hacerlo, según la prudencia o *phrónesis*, que viene a ser lo mismo que según la proporción, la cual es analogía.

Por eso resulta adecuada una hermenéutica analógica para la educación de las pasiones, porque, aplicada a la vida sentimental, emocional y pasional, consistirá en comprender los movimientos sentimentales en su contexto propio, para darles salida encauzada,

²⁶ *Ibíd.* pp. 96-99.

con lo cual, en definitiva, ayuden al ser humano en su desarrollo. Y esto se hace por medio de las virtudes, que se cultivan para ordenar las diferentes pasiones. Lo cual nos hace ver que se trata de una educación moral, ética, la que tiene relación más directa con las pasiones y el mundo sentimental del ser humano.

Capítulo 6

Luis Eduardo Primero Rivas: aportes de la pedagogía de lo cotidiano en la construcción de una pedagogía analógica

§ 45 Lo dicho en los capítulos precedentes nos lleva a recuperar la importancia histórica de la pedagogía y a recordar que tanto en el mundo antiguo como en el medieval, fue el impulso educativo social que guiaba la formación de los seres humanos que requerían las sociedades en juego, para fijar normas de acción y establecer el qué, cómo, cuándo y para qué educar; en tanto la acción formativa, es indispensable para la infraestructura de la sociedad, en tanto requiere formar las personas que la reproduzcan.

Desde este modo de concebir podemos afirmar que la pedagogía moderna se conforma como consecuencia de los intereses económicos, políticos y generales de la burguesía, y su correlativo proyecto cultural, siendo un instrumento útil para ejercer la educación con características sociales hasta que desaparecen los antiguos siervos de la gleba liberados, transformados en capitalistas con el correr de los siglos.

Sostenemos en consecuencia, la alta importancia de la pedagogía en su significado histórico, y creemos que puede ser el mencionado impulso social para formar seres humanos, que nos permita ir más allá de lo escolar sosteniendo un concepto amplio de educación, útil para reconocer muchas líneas de trabajo de la formación humana desatendidas por la pedagogía escolar o reducida, que hoy requerimos atender con urgencia. Una pedagogía así puede ser pensada como analógica y de lo cotidiano, y por ser la concepción que permite explicar y entender tesis como las expuestas en los capítulos precedentes, pasamos a exponerla sintéticamente, entendiendo que en este

capítulo final hemos argumentado lo suficiente para recuperar el significado histórico de la pedagogía, y por tanto su gran fuerza social.

Perfilar a la pedagogía que nos impulsa

§ 46 Para contribuir a conceptualizar la pedagogía analógica de lo cotidiano que proponemos, desarrollamos enseguida los perfiles básicos de la pedagogía de lo cotidiano hasta ahora concebidos, que en su formulación presente llegan incluso a formularla como materialista y lenta, según argumentos que encontrará más adelante.

En los apartados siguientes indicaré los contornos, contextos y conceptualizaciones esenciales para precisar la propuesta pedagógica avanzada, y pretendo ofrecer con ellos definiciones, sugerencias e incitaciones para ser aprovechadas, iniciando con:

El contexto inicial

§ 47 Comencemos afirmando que los argumentos aquí ofrecidos debemos ubicarlos en los significados de una pedagogía, la cual hemos de entender como una norma de la práctica educativa que al adjetivarse como de lo cotidiano, alude tanto a su filosofía de filiación como a sus vínculos históricos y su búsqueda fundamental: situarse en el principal nivel de definición de la realidad, en tanto la vida cotidiana es donde se reproduce el vigor social, esto es: donde generamos y regeneramos nuestras condiciones de vida, tanto instrumentales como simbólicas; ambas materiales, según sus tipos de energía.

La finalidad destacada es definatoria para la norma educativa que avanzamos. Intelectualmente podemos asociarla a las conceptualizaciones existencialistas, fenomenológicas, y a

las filosóficas de la Ágnes Heller marxista, que impugnando las concepciones idealistas y fetichizadas del socialismo realmente existente, contribuyeron a construir una filosofía y una sociología de la vida cotidiana que nos situó conceptual y metódicamente en el nivel más perentorio de definición de la realidad, el lugar donde se concreta la historia: la vida cotidiana.

En este acontecer de todos los días es donde comemos, descansamos, trabajamos, laboramos, amamos, peleamos, somos comprometidos o cínicos; y en fin —y en el contexto de la educación escolar—, donde aprendemos y enseñamos; donde producimos conocimientos o simulamos que lo hacemos; o más grave aún, reproducimos saberes escolares inocuos, útiles a nuestros alumnos solo para sacar calificaciones, y perpetuar la ignorancia construida¹.

La pedagogía de lo cotidiano es por tanto la norma educativa que rige la formación de la persona priorizando sus condiciones de vida diaria, pues en esta dinámica es donde surgen las circunstancias para formarse o deformarse, para educarse o deshumanizarse; y para socializarse en uno cualquiera de nuestros procesos de socialización: el primario (o familiar), el secundario (o escolar) y el terciario (o civil y profesional).

Esta aseveración nos conduce a destacar otro contorno básico de la pedagogía de lo cotidiano: nos referimos

¹ Este concepto es formulado originalmente por Ana Ornelas Huitrón, quien lo desarrolló en “La ignorancia construida” (cfr. *Memoria del Primer Encuentro Nacional “Representaciones e imaginarios en educación”*, México D. F., octubre del 2002), y actualmente lo aplica en su Tesis Doctoral (cfr. *El universo de la comunicación en la sociedad contemporánea*, Capítulo 4, Apartado “La ignorancia construida: estrategia en la sociedad contemporánea”; Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía, México, 2004).

constantemente a la definición de educación como formación de la persona alejándonos de entenderla sólo como escolaridad; tal y como lo asume el conocimiento común de nuestras sociedades; en las cuales ser educado es ser escolarizado.

Alejándonos de esta formulación reductiva creemos que la educación antes que nada es formación de la persona, y por ello apropiación, ingreso en el dominio del mundo, del uso de sus instrumentos y símbolos; humanización o socialización con niveles y/o etapas, ya ampliamente referidas en los capítulos previos, y que se concreta en un ingreso a la vida. Con esta socialización primaria nos inscribimos a la Escuela, institución que nos dará la socialización secundaria, la cual nos capacitará o no para la vida adulta, definida como civil y profesional; aun cuando no necesariamente universitaria, en tanto hoy existen *profesiones* sin escolaridad, que estrictamente podemos considerar *oficios*; que pueden llevar a sus agentes a actividades de servicios o a vivir de los negocios financieros, como sostienen tantos ideólogos neoliberales.

Esta tesis nos lleva a aseverar que la pedagogía de lo cotidiano puede ocuparse de cualquier tipo de formación y que amplía el campo laboral del o la pedagoga más allá de la Institución Escolar, donde la ubicó el triunfo generalizado de la educación capitalista; y conlleva a recuperar el esfuerzo pedagógico para aplicarlo en educaciones desescolarizadas, como la familiar, la producida por los medios masivos de información, y la requerida por diversas instituciones. Organizaciones sociales que en sus actividades requieren re-educar a empleados, pacientes, usuarios comerciales y ciudadanos en el sentido estricto del término: nacionales de un Estado que deben aprender nuevos requerimientos de participación que fueron dejados de lado por la Institución Escolar, como resultado de una escolarización fracasada,

de una política de Estado para crear ignorancia o por la emergencia de nuevas necesidades productivas y/o políticas exigentes de renovadas formas de participación civil.

§ 48 La pedagogía de lo cotidiano también es una conciencia profesional de la educación asociada a la pedagogía crítica, es decir, a la racionalidad educativa que describe, analiza e impugna las prácticas educativas capitalistas y de la historia de la propiedad privada; y por tanto puede afiliarse, aun cuando va más allá de ellas, a posiciones conceptuales de autores como Peter McLaren y Henry Giroux; el inglés Basil Bernstein, y a autores como Noam Chomsky y H. Dieterich, quienes en conjunto recuerdan a Don Pablo Freire, con su pedagogía del oprimido y de la esperanza. Estas referencias permiten ubicar a la propuesta pedagógica que nos ocupa en la historia de la educación crítica, aun cuando va más allá de la crítica escolar y se concibe como una crítica radical a la formación humana constituida en la historia de Occidente, especialmente a la conformada en la tradición judeo-cristiana; y puede conllevar investigaciones sobre la formación histórica de la personalidad contemporánea, a donde tiende la pedagogía de lo cotidiano como filosofía.

En un primer resumen: la pedagogía de lo cotidiano es una conceptualización de la norma educativa que recuperando la proporcionalidad propia de sus objetos (de trabajo, de investigación y/o de análisis), se ubica en sus determinaciones básicas o fundamentales, para tratarlos con las capacidades requeridas, según sus contextos de uso y de acuerdo a la jerarquización necesitada por la (o las) intenciones del trabajo educativo, realizadas con la virtud que requiramos para lograr una buena influencia educativa, a través de claros procesos de confluencia de nuestros esfuerzos instructivos; que deben ser pensados de una manera relacional —analógica— y

dinámica —dialéctica—, para ubicar y trabajar tanto con sus determinaciones fundamentales como con sus movimientos.

En este sentido pensamos que es una pedagogía analógica, y que por ello se aleja de los extremos del idealismo empiro-positivista que luchó por definir a la pedagogía como una ciencia; de los románticos, que solo la pueden concebir como un arte; y de los judeo-cristianos —especificados en el catolicismo oficial y/o institucional— que han conducido a una formación humana mutilada y misógina. Alejarse de estos extremos lleva a una buena pedagogía, que tiene que regirse por el trabajo directo sobre sus objetos de atención, y como estos son humanos la gran mayoría de las veces —y/o están vinculados a acciones humanas—, requieren del ejercicio de la proporcionalidad propia, la sutileza, la prudencia y en fin, de la hermenéutica, especialmente la analógica, que nos ayuda a darle sentido, a interpretar los textos con los cuales nos encontramos en nuestra labor educativa, que la mayoría de las veces son personas de carne y hueso, con sus capacidades latentes y/o patentes, que un buen educador o educadora debe recuperar para avanzar en el desarrollo de la simbolización más humana que se pueda; recuperando el sentido histórico de la dialéctica de la diferencia, que nos indica que, según dicen los altermundistas, otro mundo es posible, como hace tanto tiempo pensó Karl Marx.

La pedagogía de lo cotidiano como propuesta

§ 49 Consideramos que en un punto y aparte debemos plantear otra definición de la pedagogía de lo cotidiano: también es una propuesta, y esto significa que es un conjunto de tesis, argumentos, métodos y técnicas planteadas a la comunidad intelectual de nuestros países, que avanza según los parámetros explicados por la teoría de los campos

de producción simbólica, los logros de la antropología de la ciencia, y la sociología del conocimiento; disciplinas y conceptualizaciones que permiten entender la emergencia de una teoría. Su ubicación en el reconocimiento de los agentes de las comunidades intelectuales, y su expansión e incluso su decadencia, cuando es superada históricamente, o derrotada políticamente.

En tanto los campos del trabajo intelectual son espacios activos de confrontación dinamizados por diversas situaciones y correlaciones de fuerzas, estrategias políticas, intereses y demás argucias del poder político, escenarios que nos llevan a actuar en concreto, para buscar los mejores fines posibles.

En este sentido, la pedagogía de lo cotidiano es una conceptualización emergente, concreta en publicaciones, producciones académicas y líneas de trabajo profesional en marcha, que avanza con una estrategia constructiva, afirmativa, antes que beligerante o de confrontación, orientada por una tesis simple: si construimos personas claras en sus sentimientos, conceptos, teorías y métodos, podemos generar tal cantidad de saberes y posiciones que puedan contribuir significativamente a construir una buena educación capaz de oponerse, entre otras cosas, a la ignorancia construida —el gran logro del triunfo educativo capitalista— que nos tiene sumergidos en una fetichización luminosa que nos incapacita para construir una impugnación al sistema social hegemónico, y más para edificar una realidad alternativa, a pesar que otro mundo es posible.

Estas tesis nos acercan a las últimas posiciones asumidas por Don Pablo Freire, quien llegó a concebir una pedagogía de la esperanza, y con ella convocó la fuerza de la utopía: la creencia que con su potencia simbólica nos lleva a comprometernos en la búsqueda de un mundo mejor, en tanto admitimos que el

actual es perverso y modificable, si volviendo como dijimos a la Ilustración no oficial con sus líneas materialistas y vitalistas que desembocaron en el pensamiento revolucionario de Marx, recuperamos la dignidad para oponernos al triunfo generalizado del judeo-cristianismo y del capitalismo, a pesar de su hegemonía mundial y sus múltiples fuerzas: ideológicas, financieras, económicas, políticas, policíacas y militares; éstas entendidas como el último recurso a utilizar por el Imperio para mantener el poder, si falla alguno de los previos.

Otro mundo es posible y en su construcción se requiere re-conceptuar la pedagogía y pensar nuevos rasgos de la pedagogía de lo cotidiano, particularmente su ser:

Una pedagogía lenta y materialista

§ 50 La propuesta que acabamos de destacar sigue construyéndose en el diálogo y especialmente en el sostenido con filósofos españoles, entre los que destaca Joaquín Esteban Ortega.

Leyendo a este pedagogo ominoso y quizá desencantado en su reciente ensayo “La radicalización trágica de la pedagogía hermenéutico-analógica” y en un contexto donde reseña a A. I. Pérez Gómez en su “Introducción a John Elliot”², encuentro la idea que me hace entender una estrategia educativa usada por mí desde hace años y conceptualizada sólo hasta ahora.

La pedagogía de lo cotidiano es una racionalidad educativa lenta en tanto busca prioritariamente fortalecer los procesos de apropiación de las personas sobre las que trabaja, y estas formaciones para la vida y el bien requieren tiempo para

² Cfr. Revista *Estudios Filosóficos*, Volumen LIV, #156 (mayo-agosto del 2005), Instituto Superior de Filosofía / Editorial San Esteban, Valladolid / Salamanca, España, ps. 251-270 (ISSN: 0210-6086). Véase la p. 255, nota 4.

estructurarse u organizarse, en tanto la formación de la persona —como han demostrado las psicologías del desarrollo— es un proceso paulatino que en sus etapas, períodos, momentos y niveles produce resultados según diversos tiempos de apropiación; y en cuanto se opone a las pedagogías *fast track* o pedagogías rápidas o del “rendimiento inmediato”, como tan bien cita Esteban Ortega. Orientaciones educativas que identifican las prácticas educativas neo-liberales, las cuales deliberadamente buscan formar neo-consumidores, buenos operarios y cuando más ciudadanos *ligh & soft* —ligeros y suaves—, que dejen funcionar al Imperio sin cuestionarlo y que jamás logren intuir que otro mundo es posible, a pesar de lo palpable de los engaños que se les ofrece, que incluso llegan a ser cínicas mentiras aparentemente bien estructuradas, pero que desde una concepción desfetichizada, revelan su carga de falsedad, engaño y fraude.

Intuir la posibilidad de otro mundo surge de un ejercicio cognitivo realista y por tanto desfetichizado, fundado en la analogía con sus métodos atingentes, sistemas analíticos cruzados por la ética y el interés del bien común.

La ignorancia construida nos ha formado con fetichizaciones y diversas incapacidades analíticas, acostumbrándonos a pensar con sueños, mistificaciones e incluso mentiras deliberadas, que nos ciegan evitando auto-conocernos y saber de la realidad y sus contextos. En este sentido el triunfo generalizado del capitalismo ha generado personas incapaces de discernir la realidad y creado estructuras u organizaciones de relación y comunicación para perpetuar las fetichizaciones y enajenaciones con las cuales nos domina el Poder tradicional y El Capital, que nos hacen actuar con quimeras, mistificaciones y ficciones, que nos alejan de comprender las materialidades físicas, simbólicas y

relacionales que definen la vida, y en especial, la vida buena y digna.

La pedagogía de lo cotidiano recuperando la fuerza desfetichizadora de la pedagogía crítica es también materialista, en cuanto se basa en la tesis de que es la vida la que determina la conciencia y no ésta a aquella, y busca ubicar y trabajar con las condiciones y determinaciones materiales donde actuamos y que nos forman. Tanto para entenderlas correctamente, como para manejarlas en la transformación de nuestra acción que produzca resultados para nuestra vida y no para el desarrollo, reproducción y fortalecimiento del capital, pues otro mundo es viable.

Las tesis expuestas bien entendidas son claras y transformadoras y pueden ilustrarse con muchos otros ejemplos sobre los engaños cotidianos con los cuales se mantiene el Sistema, y nuestra corresponsabilidad en su perpetuación.

No obstante, y habiendo presentado los contornos básicos de la pedagogía propuesta, creemos tener establecidos los argumentos para re-significar a la pedagogía en su importancia histórica y recuperando su gran valor social, poder pasar así a otro apartado:

Recuperar el significado histórico de la pedagogía

§ 51 Sostenemos por lo dicho que la pedagogía de lo cotidiano es una norma educativa de lo concreto, en tanto en lo cotidiano es donde se define la realidad, pues aquí es donde se objetiva lo histórico (y las historias vividas por las personas particulares), y donde actuamos para seguir viviendo.

En la formulación de esta pedagogía partimos de la tesis central que educación es formación de la persona, apropiación de la realidad para vivir en ella, y que este ser se obtiene en el

hacer de todos los días con sus diversas materialidades, por lo cual la educación estará determinada y condicionada por lo que hemos realizado, pues —por ejemplo— el número de palabras contenidas en nuestro vocabulario estará en relación directa con las escuchadas de quienes nos hablan, de los libros leídos, de las películas vistas, hasta de nuestras horas de televisión; en fin, de la acción donde hayamos estado insertos, que necesariamente conformará nuestras estructuras sensibles y cognitivas, pues estamos hechos de prácticas que generan significados que con su poder simbólico motivan nuestra sensación y acción, y se materializan por la comunicación que nos llega, generando simultáneamente las energías simbólicas que requerimos para actuar, sentir y pensar.

Esta pedagogía de lo concreto exige saber lo que hacen niños y niñas para tener una idea de sus socializaciones, y así poder evaluar lo que verdaderamente saben —o puede enseñárseles—, para evitar la ilusión pedagógica, que, entre otras cosas, nos ha hecho creer que la educación familiar y la escolar hasta la preparatoria, ha capacitado al joven que accede a la educación superior con las estructuras psicocognitivas adecuadas para su desempeño en este nivel universitario; cuando la verdad en muchos de nuestros países es muy otra, y puede indagarse guiados por el tema resaltado, formulado con preguntas centrales como estas: ¿Qué saben los estudiantes que ingresan al nivel superior de métodos de pensamiento, investigación y exposición? ¿Cuál es su formación intelectual, su capacidad reflexiva, que como vivimos en capítulos anteriores es fundamental para nuestra humanización? ¿Cuáles son sus habilidades para el trabajo propio de la educación superior?

Estas preguntas expresan el tipo de pedagogía que nos ocupa, que busca identificar y trabajar con las condiciones

concretas y materiales con las cuales nos conformamos las personas y con ello se refiere al ser, pensado con una metodología analógica, evitando la ilusión y la especulación de las pedagogías que ocupadas de cumplir el deber ser de una política educativa, de una norma institucional, de una dinámica de intereses corporativos, pueden definirse como estructurales o univocistas, en tanto se ocupan de idealidades antes que de concreciones, como son las objetivaciones con las cuales vivimos la cotidianidad.

Vida diaria donde hay personas e instituciones, que son productos históricos y que debemos entender y operar en sus proporcionalidades propias, que nos permitan identificar lo instituido y lo posible, para que en un vaivén artístico entre uno y otro podamos concretar una acción educativa que actuando entre lo estructural y lo cotidiano, pueda formar de la mejor manera a las personas que lleguen bajo nuestro cuidado educativo, conformando en ellas las capacidades del trabajo intelectual, las cuales, desde el Método Racional de Pensamiento que impulsa la pedagogía de lo cotidiano podrán optar por un mundo mejor, en tanto el que vivimos nos ha vuelto tan miopes y limitados, que somos incapaces de sentir conforme a nuestras necesidades; de pensar, investigar y comunicar nuestras conclusiones, desde posiciones buenas y virtuosas, que dejen atrás la perversión maligna de los poderes Occidentales y capitalistas, que con su gran triunfo han conseguido incluso disfrazar su existencia, evitando hasta que se los llame por su nombre, y proponiéndonos fetiches que ocultan nuestras realidades, a pesar de su perentoriedad.

Una sinopsis necesaria

§ 52 Las tesis expuestas suponen que el saber que estamos produciendo sobre los actuales desarrollos de la

pedagogía, deben difundirse para que lleguen al público amplio, de tal forma que padres y madres de familia, o los futuros progenitores, puedan informarse y formarse acerca de pedagogías útiles para sus expectativas personales; que podemos suponer, en su gran mayoría intentan darle a sus hijos e hijas la mejor formación para la vida; y esto, hasta el presente, no ha podido conseguirse con las pedagogías estructurales, que ocupadas de idealidades, fantasías, y servidumbres con el poder Estatal, ignoran lo que sucede en la vida cotidiana, y se mantienen lejanas de un diseño educativo para una vida mejor, que recuperando una correcta formación de la personalidad, pueda crear personas con las capacidades resaltadas por las psicologías del desarrollo, que dejen atrás la minusvalía intelectual que nos reportó la ignorancia construida, y puedan actuar con las virtudes de las cuales se ocupa la empresa educativa de Mauricio Beuchot.

La pedagogía de lo cotidiano es, pues, una pedagogía realista, y una filosofía de la educación que define claramente su idea del ser y la verdad, por lo cual deberíamos reflexionar sobre estas realidades, en sí confluyentes, que nos llevan a plantear la necesidad de tener alumnos trabajando para su educación, con profesores y profesoras atentos a su desempeño, políticos y administradores educativos involucrados en estas actividades, y padres y madres de familia asumiendo sus responsabilidades —en mucho, también eludidas—, que en conjunto permitirán hacer confluir las actividades de los alumnos en trabajos homogéneos y análogos, evitando la actual dispersión de esfuerzos y atención a múltiples y heterogéneas actividades escolares, que en poco benefician los esfuerzos educativos emprendidos.

Desde esta posición debemos impulsar en el contexto del trabajo educativo escolar, la docencia vinculada, aquella

acción de profesores y profesoras enseñando en equipo, articulados, orientados por filosofías educativas y pedagogías homogéneas, y que pueden supervisar lo más completamente posible el entrenamiento de sus estudiantes, quienes verán apreciados sus esfuerzos y responsabilidades con la evaluación analógica que impulsa Fernando Monroy Dávila³.

Como queda claro por lo dicho, la difusión de la pedagogía de lo cotidiano debe ir más allá de la educación familiar y escolar, llegando a otras educaciones, entre las cuales debemos “amplificar” la formación cívica, la educación para la ciudadanía, ahora, los ejercicios de las nuevas repúblicas que requerimos, situadas más allá de las simulaciones que el capitalismo y los poderes occidentales establecieron.

En esta búsqueda la pedagogía que avanzamos abre un gran espectro de posibilidades y nuevos espacios de trabajo para pedagogos y pedagogas; en tanto hay líneas de trabajo para diversas formas de la educación comunitaria, si entendemos que los medios masivos de información —radio, televisión, Internet, el conjunto de anuncios espectaculares, y la calle como el espacio público por excelencia—, conllevan una gran parte de la educación brindada a grandes sectores de nuestras poblaciones; pero también hay educaciones des-escolarizadas y en proceso de institucionalización que hay que atender. La educación para la democracia, incluso en su forma limitada de enseñanza para las elecciones; la educación para la salud; para la prevención, para la paz, los derechos humanos, el buen manejo ecológico...

³ Véase al respecto su capítulo “Ética de la evaluación analógica” en el libro *Significados y posibilidades de la hermenéutica analógica*, co-edición Asociación Filosófica de México-Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), México, 2005.

Cada una de ellas contiene especificidades, dinámicas, historias y necesidades que deben identificarse, nombrarse y conceptuarse a través de la investigación educativa, que ubicada más allá de lo escolar puede dar frutos crecientes para atender necesidades urgentes.

La educación ciudadana es una de ellas, y debemos entenderla más allá de la instrucción electoral, la capacitación para participar en las elecciones que mantienen las formas del Estado; para llevarla a ser educación comunitaria. Formación para vivir en la comunidad y atender las necesidades de la población abierta, incluso buscando formas colectivas de auto-suficiencia, auto-producción y auto-servicio, que cualifique la vida cotidiana de barrios, colonias, unidades habitacionales, evitando las formas capitalistas de producción, distribución y consumo, y potenciando alternativas de vida nutridas en la solidaridad y en virtudes de las nuevas repúblicas que requerimos.

Sobre estos temas hay que ahondar así como en las educaciones para la prevención. Es posible registrar campañas publicitarias de instituciones públicas de salud dedicadas a prevenir el cuidado general de la salud, o el agravamiento de diversas enfermedades —la obesidad, la diabetes, el sida—, así como programas de prevención de la delincuencia, que son educativas por sus objetivos pero que las más de las veces están diseñadas por profesionales de la medicina, de la seguridad y la protección civil, con ausencia de pedagogos y pedagogas, que al mantenerse reclusos en los estrechos límites de las escuelas, pierden posibilidades de trabajo y empleo, cediendo espacios ocupados incluso por trabajadores y trabajadoras sociales y otros profesionales afines, que si bien hacen bien lo que saben, en su formación ha estado ausente la pedagogía como un saber específico para sus actividades profesionales.

Los ejemplos que podemos ofrecer para ilustrar la necesidad de ampliar la pedagogía más allá de las reducciones impuestas por su institucionalización escolar, buscando una pedagogía analógica de lo cotidiano que sirva en tantos frentes por atender, pueden ser numerosos, pero con lo dicho basta para destacar los nuevos tipos de educación que requerimos, entre los que “amplificamos” especialmente uno, la educación sentimental o de los sentimientos, que dará muy buenos frutos como reiteradamente señala Mauricio Beuchot.

La pedagogía analógica de lo cotidiano es una alternativa que construimos en el diálogo, ejecutando la epistemología comunicativa que ha planteado la pedagogía de lo cotidiano y se contiene en la hermenéutica analógica como filosofía, y se requiere para avanzar en los caminos trazados que seguramente nos darán un horizonte luminoso con muchos frutos. La pedagogía esperanzadora vuelve a tomar posición contra las pedagogías trágicas y postmodernas, planteando tesis y acciones que pueden examinarse en el diálogo transparente pero no desinteresado, entendiendo que el bien común es superior a cualquier interés particular.

Conclusiones:
Mauricio Beuchot

§53 En este libro se ha querido estructurar una pedagogía analógica de lo cotidiano, que conjunta las propuestas de la hermenéutica analógica y la pedagogía de lo cotidiano, hecha la primera por mí y la segunda por Luis Eduardo Primero Rivas. La hermenéutica analógica es un intento de esclarecer la interpretación que se da en la educación. Ya la hermenéutica ha sido utilizada en pedagogía, pero aquí se trata de elucidar qué tipo de hermenéutica resulta más conveniente para la empresa pedagógica.

De hecho, la hermenéutica analógica es un intento de evitar las hermenéuticas univocistas de los científicismos y positivismos, que pretenden demasiada claridad en las interpretaciones de los textos, y textos pueden ser desde un escrito hasta un salón de clase, pasando por el alumno, y el mismo profesor. De modo que la acción significativa, por ejemplo la interacción que se da entre maestro y alumnos, ha de ser algo sumamente claro y distinto.

Pero la hermenéutica analógica desea también evitar las hermenéuticas equivocistas, las que pululan en la posmodernidad, demasiado relativistas y desesperadas de cualquier objetividad. Una hermenéutica analógica, sin pretender la rigurosidad de la hermenéutica unívoca, luchará por no hundirse en la marisma relativista de la hermenéutica equívoca.

Asimismo, la pedagogía de lo cotidiano trata de ser una conciencia particular de que la educación abarca todos los sectores del ser humano y, sobre todo, se dedica a capacitarlo e instruirlo para las cosas que tiene todos

los días. Desde la educación más elemental hasta la más elaborada, todas las cosas que se coligen son para desenvolvernos en nuestra vida práctica.

Por eso la pedagogía de lo cotidiano es una llamada de atención, o una vuelta de la mirada hacia lo que hacemos en nuestra vida práctica. Para ella se nos educa, desde el jardín de niños hasta la universidad.

Pero la pedagogía de lo cotidiano ha aprovechado la hermenéutica analógica, y eso la ha configurado de cierta manera. No sería lo mismo si utilizara la hermenéutica unívoca o la hermenéutica equívoca. Una hermenéutica unívoca aplicada a la pedagogía haría que la educación fuera impositiva, poco menos que un despotismo ilustrado. En cambio, una hermenéutica equívoca aplicada a la pedagogía haría que la educación fuera un desorden que conduce a poco. En cambio, una hermenéutica analógica aplicada a la pedagogía hará que la educación sea abierta, pero ayudará a encontrar los límites de esa apertura, según la aplicación de esa virtud tan analógica como es la prudencia o *phrónesis*.

En el caso de la pedagogía de lo cotidiano, una hermenéutica analógica ayudará a no incurrir en el univocismo de dar lineamientos absolutistas y rígidos para la vida de todos los días, pero sin caer tampoco en el equivocismo de privar de toda guía; dotará con principios heurísticos para desenvolverse en la vida cotidiana de manera amplia y, a la vez, objetiva.

De acuerdo con esto, una pedagogía analógica de lo cotidiano será el resultado de interpretar analógicamente a los educandos en este tipo de educación, para tratar de captar su individualidad, ya que la analogía privilegia la diferencia (pero con límites, de modo que no se pierda la

capacidad de universalizar por medio de la semejanza). En ella se da una tensión dinamizadora, que ayuda a tener amplitud pero con la capacidad de acotar donde haga falta.

Es un intento de educar en virtudes, o por medio de la construcción de virtudes en el educando. Esto porque también se quiere atender al aspecto inconsciente y pulsional del individuo, y precisamente la virtud tiene un aspecto intelectual-racional y otro aspecto volitivo y emotivo, que entronca en lo pulsional, e incluso en lo inconsciente.

Dado que en la analogía, como dijimos, predomina la diferencia sobre la identidad, hay que atender no sólo a la parte intelectual y racional, sino también, y sobre todo, a la parte volitiva y emocional, esa que hunde sus raíces en lo pulsional y, en definitiva, en lo inconsciente.

Para ello hemos acudido a algunos puntos del psicoanálisis, que es la corriente psicológica que profundiza en el inconsciente, que asume las fuerzas pulsionales del hombre; de ahí la insistencia en la educación de los sentimientos, tema que era frecuente en la pedagogía desde la antigüedad hasta el siglo XVIII, y con los racionalismos, iluminismos y positivismos, decayó hasta casi perderse.

§54 También por ello la insistencia en la utilización de modelos, paradigmas o arquetipos en la educación, ya que son por demás analógicos, según en el aspecto icónico de la analogía. Los íconos mueven fuertemente a los educandos, precisamente porque tocan la parte pulsional e inconsciente. Es la fuerza del ícono (en términos de Peirce) o símbolo (en términos de Cassirer), que llega hasta las profundidades de la psique.

Si logra moverse esa parte escondida a donde llega la iconicidad, se habrá ganado mucho en la educación

de los sentimientos, pero también en la educación más intelectual, más teórica. Tanto en el aspecto teórico como en el práctico, en el intelectual como en el emocional, se mueve con la iconicidad, con los paradigmas, pero sobre todo en el aspecto práctico y emocional.

Esto es algo de lo que hemos querido lograr con una pedagogía analógica de lo cotidiano, para ofrecer a los estudios pedagógicos un instrumento no sólo para comprender la interacción entre maestro y alumnos, sino para movilizar a uno y a otros. Se trata de buscar una interpretación transformadora.

Bibliografía

§ 55 a) *La citada:*

- 1 Aristóteles, *Opera omnia*, Ed. I. Bekker, Berlin, Walterde Gruyter, 1961.
- 2 Bennet, E. A. *Lo que verdaderamente dijo Jung*, México: Aguilar, 1974 (1a. reimpr.).
- 3 Beuchot, Mauricio y Primero Rivas, Luis Eduardo, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, México: Primero Editores, 2003.
- 4 Beuchot, Mauricio, "La racionalidad analógico-simbólica como propuesta para la post-modernidad", en *Revista Analogía Filosófica*, Año XV, 2001, # 2.
- 5 Beuchot, Mauricio, *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*, Fundación E. Mounier (Colección Persona # 12), Madrid, 2004.
- 7 Beuchot, Mauricio, *Ética*, México: Torres Asociados, 2004.
- 8 Beuchot, Mauricio, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, Editorial Ítaca, México, 1999.
- 9 Beuchot, Mauricio, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México: UNAM, 2005 (4a. ed.).
- 10 Beuchot, Mauricio, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, México: UNAM-Ítaca, 2005 (3a. ed.).
- 11 Bobbio, N., *Elogio de la templanza y otros escritos morales*, Madrid: Eds. Temas de hoy, 1997.
- 12 Carr, D., *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, London-New York: Routledge, 1991.

- 13 Düring, I., *Aristóteles. Exposición e interpretación de su pensamiento*, México: UNAM, 1987.
- 14 Esteban Ortega, Joaquín, “La radicalización trágica de la pedagogía hermenéutico-analógica”, *Revista Estudios Filosóficos*, Volumen LIV, #·156 (mayo-agosto del 2005), Instituto Superior de Filosofía / Editorial San Esteban, Valladolid / Salamanca, España, ps. 251-270.
- 15 Fordham, F., *Introducción a la psicología de Jung*, Madrid: Morata, 1968 (reimpr.).
- 16 Hume, D., *Enquiries Concerning the Human Understanding and Concerning the Principles of Morals* (1777), ed. L. A. Selby-Bigge, London, 1902 (2a. ed.).
- 17 Jung, C. G., *Contributions to Analytical Psychology*, London: Kegan Paul, Trench, Truber and Co., Ltd., 1928.
- 18 Jung, C. G., *Psicología y educación*, Buenos Aires: Paidós, 1961.
- 19 Jung, C. G., *Recuerdos, sueños, pensamientos*, Barcelona: Seix Barral, 1971 (2a. ed.).
- 20 Jung, C. G., *Símbolos de transformación*, Buenos Aires: Paidós, 1962 (2a. ed.).
- 21 Jung, C. G., *Teoría del psicoanálisis*, Barcelona: Plaza y Janés, 1972.
- 22 Jung, C. G., *Tipos psicológicos*, Buenos Aires: Sudamericana, t. II, 1965.
- 23 Klemm, O., *Historia de la psicología*, Madrid: Daniel Jorro Ed., 1919.
- 24 MacIntyre, A., *Tras la virtud*, Barcelona: Crítica, 1988.
- 25 Monroy, Dávila, Fernando, “Ética de la evaluación analógica” en el libro *Significados y posibilidades de la hermenéutica analógica*, co-edición Asociación Filosófica de México-Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), México, 2005.

- 26 Mueller, F.-L., *Historia de la psicología*, México: FCE, 1980 (3a. ed.).
- 27 Ornelas Huitrón, Ana, "La ignorancia construida" (cfr. *Memoria del Primer Encuentro Nacional "Representaciones e imaginarios en educación"*, México D. F., octubre del 2002).
- 28 Ornelas Huitrón, Ana, *El universo de la comunicación en la sociedad contemporánea*, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Tesis Doctoral en Pedagogía, México, 2004.
- 29 Primero Rivas, Luis Eduardo, Coordinador, *Significados y posibilidades de la hermenéutica analógica*, co-edición Asociación Filosófica de México-Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), México, 2005.
- 30 Primero Rivas, Luis Eduardo, Coordinador, *Usos de la hermenéutica analógica*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2004.
- 31 Sosa, E., *Conocimiento y virtud intelectual*, México: UNAM-FCE, 1992.
- 32 Tomás, Sto., *Summa Theologiae*, I, q. 1, a. 6, ad 3.
- 33 Vázquez, A., *Freud y Jung. Dos modelos antropológicos*, Salamanca: Sígueme, 1981.

§ 56 b. Obras educativas de Luis Eduardo Primero Rivas

- 1) *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, co-edición AC Editores - Primero Editores (Col. Construcción Humana), Cali (Colombia)- México, 1999.
- 2) *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores (Colección Construcción Humana), México, 2002.

- 3) En co-autoría con Mauricio Beuchot, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2003.
- 4) *Balance de la emergencia de una propuesta pedagógica*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2006.
- 5) Como co-coordinador, *La necesidad de la pedagogía*, UPN Editor (Colección Archivos # 13), México, 2003.
- 6) Como co-coordinador, *En nombre de la pedagogía*, UPN Editor (Colección Archivos 17), México, 2005.
- 7) Como co-coordinador, *La práctica de la investigación educativa I – La construcción del objeto de estudio*, UPN Editor (Colección de Archivos 16), México, 2005.

§ 57 De autores vinculados a la pedagogía de lo cotidiano:

- 1) Beuchot, Mauricio, “Luis Eduardo Primero Rivas, *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano...*” reseña, *Revista Analogía*, Año XVI, # 2, 2002, México, ps.193-195.
- 2) Contreras Ramírez, María del Socorro, “hermenéutica analógica y pedagogía de lo cotidiano”, reseña del libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, *Revista Analogía*, Año XVIII, # 1, 2004, México, ps. 175-184.
- 3) Obando Cabezas, Arístides, Coordinador, *Pedagogía de lo cotidiano para la convivencia ciudadana*, Universidad Libre de Colombia-Seccional Cali, Cali, 2005.
- 4) Pérez Rodríguez, Juan Melesio, “Actitud natural, práctica educativa y alternativas didácticas desde la pedagogía de lo cotidiano”, en el libro *En nombre de la pedagogía*, ed. cit., ps. 187-201.

- 5) Rueda Beltrán, Mario, "Suárez Gallardo, José Luis — Coordinador —, *Primeras aplicaciones de la pedagogía de lo cotidiano*", reseña, *Revista Analogía*, Año XVIII, # 2, 2004, México, ps. 192-197.
- 6) Ruiz Ávila, Dalia, "Primeras aplicaciones de la pedagogía de lo cotidiano – Presentación del libro", *Revista Contrastes*, Unidad DF Sur de la Universidad Pedagógica Nacional, Nueva Época, Año 8, # 25, Primavera del 2005, México, ps. 21-23.
- 7) Suárez Gallardo, José Luis, Coordinador, *Primeras aplicaciones de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores (Col. Construcción humana), México, 2004 (ISBN 968-5554-08-0)
- 8) Torres García, Fernando, *Pedagogía de lo corporal. Concepciones e intervenciones. Un análisis desde la pedagogía de lo cotidiano*, Tesis de Maestría en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, sustentada el 20 de Febrero del 2006.
- 9) Vargas Espinosa, Maribel, *La formación de profesores en servicio desde la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores (Col. Construcción humana), México, 2005.

§ 58 c) Otras obras de Mauricio Beuchot sobre la hermenéutica analógica

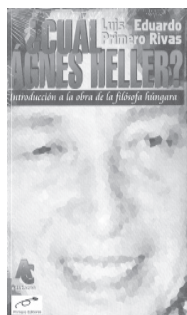
- 1 *Los márgenes de la interpretación: hacia un modelo analógico de la hermenéutica*, México: Universidad Iberoamericana, 1995. También en Aguilar, Mariflor (comp.), *Diálogos sobre filosofía contemporánea*, México: UNAM, 1995.
- 2 *Las caras del símbolo: ícono e ídolo*, Madrid: Caparrós Editores (Colección Esprit), 1999.

- 3 *Hermenéutica analógica y del umbral*, Salamanca, España: Ed. San Esteban, 2003.
- 4 *Hermenéutica, analogía y símbolo*, México: Herder, 2004.
- 5 *En el camino de la hermenéutica analógica*, Salamanca (España): Ed. San Esteban, 2005.
- 6 *Puentes hermenéuticos hacia las humanidades y la cultura*, México: UIA-Eón, 2006.
- 7 Con G. Marquín Argote, *Hermenéutica analógica y filosofía latinoamericana*, Bogotá: Ed. El Búho, 2005.

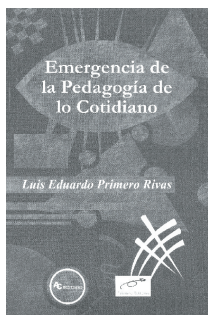
§ 59 d) Algunos títulos sobre la hermenéutica analógica

- 1 Alcalá Campos, R., *Hermenéutica, analogía y significado. Discusión con Mauricio Beuchot*, México: Ed. Surge, 1999; 2^a. Ed. revisada y aumentada, UNAM-FES Acatlán, 2004.
- 2 Álvarez Colín, L., *El universo simbólico de la familia: un estudio de psicología hermenéutica*, México: Ed. Ducere, Col. Hermenéutica, analogía e imagen, 2002.
- 3 Álvarez Colín, L., *Hermenéutica analógica, símbolo y acción humana*, México: Ed. Torres Asociados, Colección Hermenéutica, Analogía e Imagen, 2000.
- 4 Cabrera, Lourdes, *El problema de la epistemología, metafísica y antropología en la posmodernidad según Mauricio Beuchot*, Guadalajara, Jal.: UNIVA, 1999.
- 5 Conde Gaxiola, N., *Hermenéutica analógica: definición y aplicaciones*, Primero Editores, México, 2002.
- 6 Herrera Aguilar, Jesús María, *Antropología filosófica y analogía en Mauricio Beuchot*, México: Número especial de Analogía Filosófica 5, 1999.
- 7 Olvera Romero, C., *Hermenéutica analógica y literatura*, México: Primero Editores - Cali, Colombia: AC Editores, 2000.

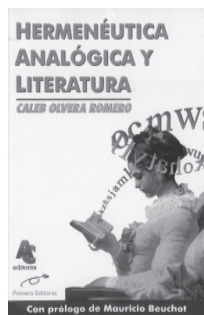
- 8 Reding Blase, S., *Antropología y analogía*, México: Eds. Taller Abierto, 1999.
- 9 Salcedo Aquino, A., *Hermenéutica analógica, pluralismo cultural y subjetividad*, México: Ed. Torres Asociados, Colección Hermenéutica, Analogía e Imagen, 2000.



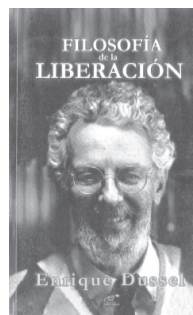
¿Cuál Ágnes Heller?
Luis Eduardo Primero Rivas



Emergencia de la Pedagogía de lo Cotidiano
Luis Eduardo Primero Rivas



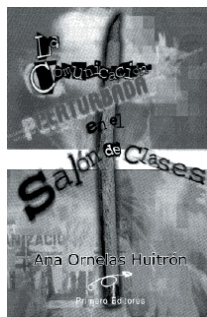
Hermenéutica Analógica y Literatura
Caleb Olvera Romero



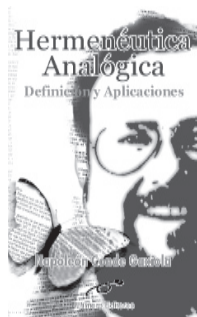
Filosofía de la Liberación
Enrique Dussel



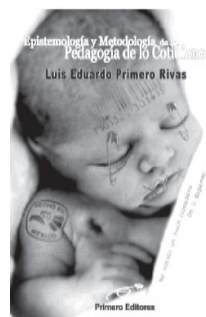
La Filosofía de los Derechos Humanos de Mauricio Beuchot
Napoleón Conde Gaxiola



La Comunicación Perturbada en el Salón de Clases
Ana Ornelas Huítrón



Hermenéutica Analógica
Napoleón Conde Gaxiola



Epistemología y Metodología de la Pedagogía de lo Cotidiano
Luis Eduardo Primero Rivas



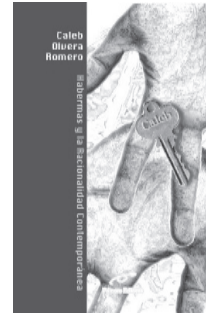
El otro lado del fragmento
Patricia Villegas



La Historiografía de Mauricio Beuchot
Sofía Reding Blase



Contribución a la crítica de la razón ética I
El pensamiento ético en el joven Marx
Luis Eduardo Primero Rivas



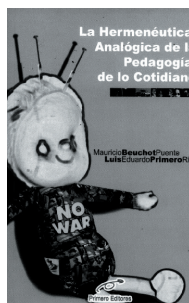
Habermas y la Racionalidad Contemporánea
Caleb Olvera Romero



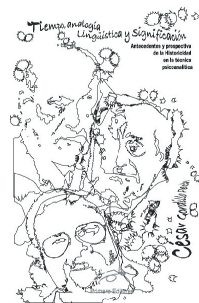
La Comunicación en la Familia
Ana Ornelas
Enrique Guinsberg



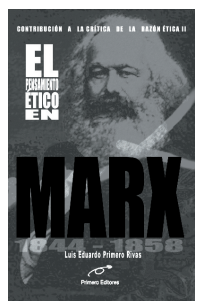
La Hermenéutica Analógica y el Mito
Ricardo Mazon Fonseca



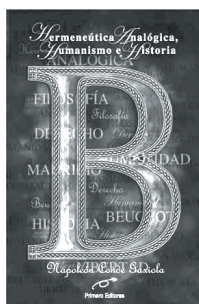
La Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano
Mauricio Beuchot Puente
Luis Eduardo Primero Rivas



Tiempo, Analogía, Lingüística y Significación
César Gordillo Pech



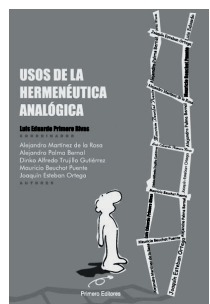
Contribución a la crítica de la razón ética II
El pensamiento ético Marx
Luis Eduardo Primero Rivas



Hermenéutica Analógica, Humanismo e Historia
Napoleón Conde Gaxiola



Primeras Aplicaciones de la Pedagogía de lo Cotidiano
José Luis Suárez Gallardo, Coordinador



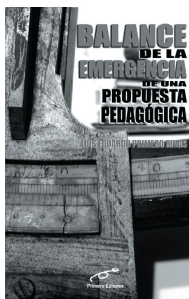
Usos de la Hermenéutica Analógica
Luis Eduardo Primero Rivas



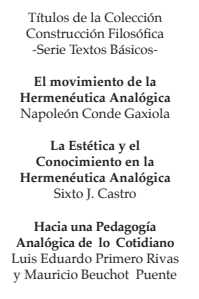
Significados y Posibilidades de la Hermenéutica Analógica
Memoria del Simposio homónimo en el XIII Congreso de la Asociación Filosófica de México.
El saber filósofo



La Formación de Profesores en servicio desde la Pedagogía de lo Cotidiano -El Caso de la UPN-
Maribel Vargas Espinoza



Balance de la emergencia de una propuesta pedagógica
Luis Eduardo Primero Rivas



Títulos de la Colección Construcción Filosófica -Serie Textos Básicos-
El movimiento de la Hermenéutica Analógica
Napoleón Conde Gaxiola
La Estética y el Conocimiento en la Hermenéutica Analógica
Sixto J. Castro

Hacia una Pedagogía Analógica de lo Cotidiano
Luis Eduardo Primero Rivas
y Mauricio Beuchot Puente

Este libro se terminó de imprimir
en los talleres gráficos de
Publicaciones Digitales S. A.
Chabacano No.311 México D.F.
septiembre del 2006