

LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA DE LA PEDAGOGÍA
DE LO COTIDIANO

Mauricio Beuchot Puente
Luis Eduardo Primero Rivas

La Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano

Colección Construcción Humana

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro, o su tratamiento informático, transmisión por alguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico o fotocopia, registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

DERECHOS RESERVADOS © 2003 Mauricio Beuchot y Luis Eduardo Primero Rivas
Apartado Postal 70-280, México D. F., c. p. 04511
Teléfono 85017124

E-mail : primeroeditores@msn.com

ISBN 968-5554-04-8

Diseño y diagramación:

Primero Editores

Apartado Postal 70-280, México D.F., c.p. 04511

Teléfono 85017124. E - mail: primeroeditores@msn.com

Diseño de carátula y Layout:

D.G. Juan Gerardo Ordaz Rivera

Impreso por:

Carvajal SAC - Impresión Digital

Impreso en México

Printed in México

ÍNDICE

Presentación , <i>Mauricio Beuchot</i>	7
Introducción: La empresa educativa de Mauricio Beuchot , <i>Luis Eduardo Primero Rivas</i>	13
-Horizonte de trabajo	13
-Distinguir los principios	14
-Más allá de los principios	16
-Catorce sugerencias educativas de Mauricio Beuchot	19
-Pensar y concluir: Lo que los trabajadores y/o trabajadoras de la educación deben saber de filosofía	23
Capítulo 1: hermenéutica analógica y educación , <i>Mauricio Beuchot</i>	27
1. Introducción	27
2. Noción de hermenéutica	27
3. Hermenéutica y educación	29
4. Hermenéutica y analogicidad. La hermenéutica analógica	31
5. Noción de pedagogía: la pedagogía de lo cotidiano	33
6. Tareas pendientes	36
7. Perspectivas a futuro	38
8. Conclusión	39
Capítulo 2: Antropología filosófica y educación , <i>Mauricio Beuchot</i>	41
1. Planteamiento	41
2. Supuestos antropológico-filosóficos	41
3. Educación en virtudes	43
4. La vida cotidiana	45
5. Una asignatura pendiente: tomar en cuenta el intelecto y el afecto o pulsión	46
6. La hermenéutica analógica y la epistemología, la lógica y la metodología de la pedagogía de lo cotidiano	50
7. Educación y axiología	51
8. Conclusión	52

Capítulo 3: La educación de los sentimientos, <i>Mauricio Beuchot</i>	55
-Introducción	55
-Historia	55
-Clasificación de los sentimientos	60
-Educación de los sentimientos	61
-Hermenéutica y educación de los sentimientos	64
-Conclusión	68
Capítulo 4: Hermenéutica analógica y pedagogía de lo cotidiano, <i>Luis Eduardo Primero Rivas</i>	71
-Encuentro afortunado	71
-Nueve instancias de conformación de la personalidad	77
Capítulo 5: Antropología filosófica y psicología del desarrollo, <i>Luis Eduardo Primero Rivas</i>	99
-Niveles de conformación del ser humano	99
-Etapas y períodos en la conformación de la psicología infantil	104
-Características de las etapas según Piaget	110
-¿Qué queremos aportar?	123
Capítulo 6: Educación, hermenéutica analógica y memoria, <i>Mauricio Beuchot y Luis Eduardo Primero Rivas</i>	125
-Gadamer y la educación	125
-La intención del autor español	126
-La memoria	126
-Una filosofía de filiación	128
-Intuiciones para una filosofía hermenéutica de la educación	129
-Casi en la vida cotidiana	138
-Filosofía de la educación, hermenéutica analógica y pedagogía de lo cotidiano	142
Bibliografía	147

PRESENTACIÓN

Mauricio Beuchot

§1* En esta obra conjunta se desea entrelazar dos perspectivas teóricas que pueden aplicarse a la práctica de la educación. Se trata de un andamiaje filosófico que une la hermenéutica analógica con una vertebración pedagógica: la pedagogía de lo cotidiano. Lo importante es el conjunto de resultados que puedan dar para ayudar a la tarea educativa.

Ya se ha tratado de aplicar la hermenéutica a la pedagogía, singularmente las teorías de Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur. En la línea de la hermenéutica de Gadamer, la educación ha sido vista por él mismo como una auto-formación, de modo parecido a como la veían algunos de los pensadores románticos, como Schiller. En la línea de Ricoeur, se ha visto la educación como una tarea de explicitación de las potencialidades que se dan en el individuo que está formándose.

De cualquier manera, la interacción educativa, tanto del docente como del discente, o del maestro y el alumno, puede verse como un texto. Allí tiene cabida la hermenéutica, para interpretar esa acción significativa y ese diálogo que se da dentro de ella. De esta manera, el maestro es sin duda un hermeneuta, que interpreta a sus alumnos, para darles lo que necesitan y lo que esperan de él, lo que les es indispensable y también lo que los motiva, para que el aprendizaje sea mejor.

Pero hay que tomar muy en cuenta que la educación comienza desde que el niño nace, ya que, como si abandonara una especie de estado de naturaleza, entra a una cultura que se

* Este símbolo [§] busca identificar *parágrafos* numerados sucesivamente al interior del texto, útiles para ubicar y facilitar referencias. Esta idea parte, entre otras, de las ediciones de la filosofía clásica alemana. En libros como la *Critica 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.

debe apropiarse, con la que tiene que identificarse (ya después puede ser que incluso aporte a esa cultura a la que pertenece, pero lo primordial es que la introyecte en sí mismo). Por eso es conveniente ser conscientes de que se educa desde lo cotidiano y, en definitiva, para lo cotidiano, ya que es para esa vida cotidiana para la que se intenta educar al individuo.

§2 Esto se ve sobre todo en los primeros años de la educación, no sólo en casa, sino ya, de manera oficial, en la escuela, esto es, en los años de preescolar, donde todo está orientado a dirigir las actividades básicas del niño, como en la escuela primaria, donde casi todo está igualmente dirigido a su ubicación en el mundo de la vida cotidiana. Pero, por mucho que se sofisticue la enseñanza en los niveles superiores, tienen incidencia en la vida cotidiana del individuo y de los demás, pues, ya se trate de la escuela secundaria y de la preparatoria, se le da una educación encaminada a manejar mejor y con más profundidad los conocimientos que tiene en ese ámbito de lo cotidiano.

Pero inclusive la educación superior, profesional, en sus distintos grados (licenciatura, maestría, doctorado...) dotan al individuo con instrumentos más finos y sofisticados para su adaptación al medio y su manejo de la vida cotidiana, tanto la propia como la colectiva. En efecto, si se trata de una carrera técnica, hará mejor no sólo sus actividades, sino las de la sociedad, al disponer y promover la estructura tecnológica que sirve de infraestructura para las actividades que se dan en la vida cotidiana colectiva (desde las herramientas hasta las computadoras, la técnica ha producido los instrumentos que ayudan a desarrollar mejor las actividades que permiten la vida en la comunidad). Si se trata de una carrera científica, también incidirá, a través de la técnica, en la misma vida cotidiana colectiva (los médicos, los ingenieros, los físicos, los biólogos, etc., disponen los conocimientos que mejorarán la vida cotidiana social, y señalarán a los técnicos el camino para plasmarlos en lo concreto). Si se trata de una carrera humanística, lo que en ella se profundice, en el área de la filosofía,

la literatura, el derecho, la sociología, la antropología, etc., será puesto al servicio de la comprensión del ser humano, para hacerlo mejor y más feliz en esa vida cotidiana que es la de todos.

§3 Suele indicarse como causa del interés que despertó el existencialismo el que supo atender, más que otras corrientes filosóficas que estaban presentes en su momento, a ese mundo de la vida (*Lebenswelt*), que es el que suele ser desatendido por corrientes más esencialistas y despegadas de la realidad. Conviene no caer en ese error de dejar fuera de nuestra reflexión filosófica el mundo de la vida, que es precisamente el de la vida cotidiana.

Por eso creemos que una pedagogía que se plantea como pedagogía de lo cotidiano está aferrándose a la exacta matriz de la educabilidad, mira a lo que hace educable al hombre y también a aquello para lo cual se lo educa en definitiva. Y, además, creemos que, dado que se puede ver hermenéuticamente la interacción educativa, a la pedagogía de lo cotidiano se le puede brindar un andamiaje hermenéutico amplio y a la vez suficientemente riguroso como es la hermenéutica analógica. Una hermenéutica analógica irá a sus anchas con una pedagogía de lo cotidiano, pues ambas buscan ese punto medio virtuoso o de la virtud (*areté*) griega que es precisamente el punto de la proporcionalidad o analógico de la acción.

Todo eso nos ha conducido a pensar que la hermenéutica analógica puede potenciar a la pedagogía de lo cotidiano para que entre las dos busquen y procuren esa educación del ser humano que es el camino de la virtud, el cual es más de autoformación que de heteroformación, pero que tiene un ingrediente de conducción además de un ingrediente de señalamiento o de ejemplaridad, esto es, que conjunta el decir y el mostrar (Wittgenstein) y que, junto con la iconicidad del maestro como paradigma o modelo, que el alumno debe aprender a interiorizar, se da un elemento de cognitividad y de diálogo, en el marco de esa interacción llena de sentimientos, donde los del afecto son los más indicados e indicadores. Así, una hermenéutica analógica de la pedagogía de

lo cotidiano puede ayudar a encontrar estos caminos de la enseñanza de virtudes y de valores, además del aprendizaje de los conocimientos que sean convenientes y conducentes.

§4 En la “Introducción”, “La empresa educativa de Mauricio Beuchot”, escrita por Luis Eduardo Primero Rivas el lector encontrará un panorama general de la aplicación de la hermenéutica analógica a la educación; en el “Capítulo 1”, “Hermenéutica analógica y educación”, ofrezco mis argumentos actuales para precisar más finamente el universo estudiado. El “Capítulo 2: Antropología filosófica y educación”, ofrece desarrollos de la filosofía del ser humano que sustenta el andamiaje filosófico avanzado, examinando con mayor precisión la educación de las virtudes y sus posibilidades afectivas e intelectuales, así como las condiciones teóricas de las líneas de trabajo propuestas.

En este capítulo, y en el “3, La educación de los sentimientos”, avanzamos en la solución de una asignatura pendiente: Tomar en cuenta el intelecto y el afecto o pulsión, como una circunstancia básica para una buena educación que busque un ser humano virtuoso. En el tercer parto de un recuento de las diversas teorías de los sentimientos, y concluyo en torno a una hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano aplicada a la educación de los sentimientos, re-examinando la idea de un “arte de vivir” que nos de una educación que, como veremos, oscilará entre la represión o inhibición y el encauzamiento, debiendo optar por este último para conseguir una mejor analogía.

En el cuarto capítulo, a cargo de Luis Eduardo Primero Rivas, el lector encontrará una sugerente tesis para entender la formación de la personalidad y las circunstancias y condiciones donde se genera la primera educación del ser humano, tesis que se completa en el capítulo quinto, que examina los vínculos entre la antropología filosófica y la psicología del desarrollo a la luz de la teoría piagetiana.

El capítulo sexto, escrito en co-autoría, hace un recuento de la lectura hermenéutica de la educación realizada por el autor

Presentación

español Joaquín Esteban Ortega en su libro *Memoria, hermenéutica y educación*, examinándola desde las tesis expuestas, particularmente a la luz de la idea de una “hermenéutica del Sí”.

INTRODUCCIÓN

LA EMPRESA EDUCATIVA DE MAURICIO BEUCHOT ¹

Horizonte de trabajo

§5 Para escribir esta exposición sobre el pensamiento educativo de Mauricio Beuchot he analizado cuidadosamente tres de sus publicaciones vinculadas a la educación:

1. El *Tratado de hermenéutica analógica-Hacia un nuevo modelo de interpretación*, co-edición UNAM (FFyL)- Ed. Itaca, México, 2000 (segunda edición corregida y aumentada), 204 ps.

2. *Virtudes, valores y educación moral-Contra el paradigma neoliberal*, Universidad Pedagógica Nacional (Col. Textos # 12), México, 1999, y:

3. La *Antología: hermenéutica analógica y educación*, y ahí “Hermenéutica analógica y educación”, Universidad Pedagógica Nacional (Col. Textos # 27), México, 2001, ps. 9-16.

Esta comunicación toma en consideración la empresa educativa de Mauricio Beuchot² contenida en estos tres libros, aun cuando se parcializa en algunos puntos de *Virtudes, valores y educación moral*, que se torna especialmente importante en la producción de Beuchot en educación hasta el año 2002.

Para contextualizar adecuadamente los argumentos expuestos los desarrollo en tres partes: inicialmente realizo un recuento de la hermenéutica analógica entresacando los *principios* de los cuales parte el razonamiento educativo beuchotiano; en la segunda obtengo implicaciones desde ellos y en la final planteo catorce sugerencias educativas del filósofo estudiado, que

¹ Esta “Introducción” fue inicialmente una ponencia presentada en la *Jornada de Hermenéutica Analógica*, realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México el 3 de octubre del 2002 en un merecido homenaje a Mauricio Beuchot. Se la reproduce en este libro corregida, aumentada y contrastada en aquella *Jornada*, con las ventajas de comprobación que ya recibí.

² Tomo este término de la p. 159 del *Tratado...* donde surge por primera vez en un contexto epistemológico que recuerda el término lakatostiano de “programas o proyectos de investigación”, que permite pensarlo analógicamente como un límite adecuado para significar a una *empresa epistemológica*, y por derivación una educativa.

pretenden abrir el diálogo sobre estos tópicos ofreciendo líneas de investigación fructíferas.

Una breve terminación –*Pensar y concluir: Lo que los trabajadores y/o trabajadoras de la educación deben saber de filosofía*– ofrece una síntesis de las enseñanzas obtenidas del estudio realizado aplicadas al trabajo en educación.

El primer apartado ha sido titulado:

Distinguir los principios

§6 La enseñanza educativa de la hermenéutica analógica puede sintetizarse en esta tesis: hay que desarrollar seres humanos virtuosos.

No obstante, esta síntesis con ser verdadera, le haría un flaco favor a la enseñanza educativa de la filosofía creada por Mauricio Beuchot, pues su empresa para la formación del ser humano va mucho más allá de su filosofía educativa, en tanto permite una interpretación enriquecida como producto mismo de su estructura u organización conceptual.

Para aprovechar con un buen nivel de enriquecimiento la filosofía beuchotiana, creemos oportuno realizar un recuento básico de ella, recordando que la hermenéutica analógica es una sistematización categorial para darle sentido o significado al mundo, la vida y la historia de manera proporcional, equilibrada, relativa, cauta y básicamente realista, por lo cual en uno de sus fundamentos es una ontología y/o metafísica, y en otro una ética, que supone tanto una antropología filosófica como una axiología; una teoría del cambio –que quizá pueda formularse como una filosofía de la historia–, y una gnoseología, organizada como una lógica y una epistemología.

La hermenéutica analógica supone e implica igualmente una estética y otras asociaciones conceptuales que la hacen una filosofía mínima, afirmativa, flexible, biófila y personal, que en lucha contra los extremos –especialmente los hermenéuticos: la univocidad y la equivocidad– propone la analogía como su

argumento central, en tanto es el medio y el resultado del intelegir y comprender al ser y sus dinámicas, e incluso ordenarlo con una “lógica analógica”³.

Con la analogía se puede obtener una interpretación del ser de “proporcionalidad propia” que brinda el reconocimiento de los elementos y/o factores que componen la objetividad –el ser empírico, material y externo de la realidad–, al tiempo que permite entender y comprender los contextos que definen al ente considerando que en cuanto símbolo indica y presenta la totalidad en la cual se limita y constituye.

El entendimiento y comprensión obtenidos por analogía permiten ir profundizando sintagmática y paradigmáticamente en la estructura u organización de lo real, con aproximaciones sucesivas que son tanto gnoseológicas como lógicas y contienen un sentido ético que en la filosofía beuchotiana busca el bien común e impulsa una filosofía educativa que en últimas de cuentas propone construir un ser humano virtuoso, como quedó dicho en la apretada síntesis con la cual inicié esta comunicación.

De igual manera la analogía como tesis básica de la filosofía beuchotiana supone e implica una línea de la epistemología comunicativa, que engloba elementos que van más allá de sus filiaciones originales en la teoría de la comunicación de Apel-Habermas, y es importantísima para plantear una teoría de la verdad plausible, que si bien es útil en todos los aspectos de la realidad humana, es especialmente significativa en la teoría y la práctica de la educación, en cuanto sostiene que la verdad se construye en la comunicación, debe ser realista –reconocer el ser considerado–, relativa –que establece sus medios de articulación y ontologización, incluso históricos–, lógica y ética, en tanto busca el bien dicho e incluso la felicidad. Hay un eudemonismo en la filosofía de Mauricio Beuchot.

El pensamiento analógico beuchotiano supone e implica una noción de ser humano igualmente comunicativo, que critica las antropologías filosóficas del racionalismo ilustrado –que

³ Tomo esta formulación del *Tratado...* p. 77.

suponían un sujeto puramente racional–, y la antropología filosófica contenida en el neoliberalismo –y de alguna forma en la postmodernidad–, con un argumento extremadamente fuerte en el análisis educativo: “El empobrecimiento de las masas [producido por el neoliberalismo], en su aspecto económico... y político, no es tan grave como el empobrecimiento y la dependencia en cuanto a lo simbólico, que trae en su aspecto cultural⁴. Esto es lo más grave: la miseria de la simbolicidad, del sentido, que trae el neoliberalismo. Mata al hombre; pero no por lo que más frecuentemente se cree, a saber, sus economías injustas y sus políticas elitistas, sino porque mata en el hombre la capacidad simbólica, lo vacía de sentido”⁵.

Sentido formado en la comunicación y para ella, en tanto lo que hacemos los seres humanos es interpretar la vida, el mundo y la historia para vivir y sobre-vivir en la realidad, y para ello requerimos insoslayablemente la comunicación, la cual se realiza hermenéuticamente.

Más allá de los principios

§7 La panoplia de conceptos recuperados se articula con desarrollos más finos, sutiles, que si bien tienen un uso inicialmente filosófico –ontológico, ético, gnoseológico y lógico–, sirven adecuadamente para el análisis educativo, pues Beuchot partiendo de su filosofía educativa básica –formar seres humanos virtuosos–, y siguiendo los patrones clásicos de su filosofía, desagrega las virtudes en intelectuales y morales, para derivar de las primeras el desarrollo de las virtudes gnoseo-epistémicas –lógicas e interpretativas en general–, y de las segundas las

⁴ En la p. 74 de *Virtudes...* ha escrito: “La cultura es el mundo simbólico del hombre” y en la p. 99 encontramos este interesante texto: “El filósofo en la actualidad se encuentra con un mundo sociopolítico que le pide lucidez. Para ello tiene que interpretar”; y “esa lucidez es para transformar. Tiene que impulsar la transformación. Y esta se da sobre todo desde el fondo simbólico de cada cultura. Tiene que cuidar ciertos símbolos, los buenos, y destruir otros, los malos”.

⁵ Ídem, ps. 75-76.

virtudes para la vinculación interpersonal, entre las cuales sobresale la prudencia, por el lugar magnífico que le asigna en su pensamiento moral.

Estas tesis eminentemente educativas son preferentemente utilizadas por Beuchot en su reflexión sobre la formación educativa escolar, donde son nutridas con aprendizajes tomados de Wittgenstein, de quien recupera la diferencia entre el mostrar / decir –que Beuchot reúne analógicamente–, para ofrecernos una línea de trabajo fructífera para la teoría y la práctica de la educación, en tanto toma de Wittgenstein su concepto de paradigma, para vincularlo con su *mostrar*, su ser un *ícono*, pues “es algo de cierta manera inefable, sólo se muestra con la conducta, no con las palabras, con el discurso”. Además “un paradigma es un ícono, es una muestra o fragmento que nos hace conocer el todo, [y nos permite] reconstruir por nuestra cuenta, a partir de unos pocos elementos, el asunto total del que se trata. Nos hace tener hipótesis adecuadas para reconstruir nosotros mismos lo que se nos quiere dar a entender. Así, el maestro es un ícono para el alumno, es decir, un paradigma de lo que tiene que hacer”⁶.

Beuchot, repetimos, en los textos estudiados se refieren preferentemente a la educación escolar; sin embargo, los desarrollos que encontraremos en el libro que ahora publicamos, permite decir que ése “ícono” *mostrante-diciente* también es asumido por los padres y madres de familia y el otro agente educativo que distinguiremos: la comunidad –como concreción cotidiana de la sociedad–, que las más de las veces actúa a través de los medios masivos de información, paradigmáticamente la televisión, que cotidianamente enseña íconos consumidos intensivamente por la infancia y una grande teleaudiencia de adultos.

§8 Paradigma –el del educador– que muestra y dice, y en su enseñanza debe promover la formación de las virtudes intelectuales y morales de quien forma, con recursos de

⁶ *Virtudes...* p. 37.

entendimiento, comprensión y lógica que él mismo debe tener, en paralelo con un comportamiento virtuoso integral –en tanto es un modelo que por su ser enseña la totalidad de su simbolismo– y tiene que tener cuidado con lo que presenta de su persona. Esto es: el educador y/o educadora debe saber que su proceder es significativo –*que su mostrar dice*–, y que por ello exhibe tanto un comportamiento moral como uno ejecutivo, realizador, pragmático, que debe promover en lo fundamental la conformación de virtudes cognitivas, epistémicas, lógicas y operativas y/o instrumentales de lo que educa, para cumplir bien con su actividad formativa y para responder a criterios de su comunidad, que sanciona con normas de rendimiento y/o fracaso, que debemos de tomar en cuenta sin ignorarlas deliberada o ingenuamente.

La enseñanza –el *decir* educativo– se da en paralelo con el mostrar, y los dos generan una educación que Beuchot entiende como el “desarrollar las potencialidades virtuosas”⁷ del alumno –o *quien se forma*– y claro está la transmisión de contenidos de conocimiento, articulados con una filosofía de la educación que en la modernidad, y siguiendo a Vico ha tomado rumbos equivocados y unívocos, al haber preferido una sola línea en detrimento de otra (u otras):

“En un escrito «Sobre el método de los estudios de nuestro tiempo» –1708– Vico se queja de que los filósofos de la educación han relegado la tópica –lógica y retórica– y la ética a favor de la crítica [Descartes] y la física [Galileo]”, y citándolo escribe: “«El más grave inconveniente de nuestro método [el moderno] es que, mientras nos ocupamos muy asiduamente de las ciencias naturales, descuidamos la moral, especialmente aquella parte que se ocupa de la índole de nuestra alma y de sus tendencias a la vida civil y a la elocuencia, a la casuística de las virtudes, a las costumbres según edad, sexo, condición, fortuna, estirpe, estado y a aquella arte del decoro, más difícil que cualquier otra [la “prudencia o de la discreción”]”⁸.

⁷ “Se puede entender la educación como el suscitar y promover las virtudes en el individuo a partir de él mismo”, *Virtudes...* p. 11.

⁸ Ídem, p. 31.

La línea de análisis ahora resaltada puede ser muy fructífera en su desarrollo en tanto permite investigar los contenidos de la educación promovidos por las filosofías de la educación modernas –que desde Descartes quizá promovieron un conocimiento cientifista, formalista y concienzialista–, sin embargo, es de nuestro interés resaltar de este contexto el tipo de educación promovido en la modernidad, que se fue parcializando en la crítica cartesiana y en la física galileana –finalmente en el modelo de las ciencias naturales–, dejando de lado la formación del ser humano virtuoso y sus capacidades para el bien común, entidades fuera del interés de la sociedad moderna y/o capitalista.

§9 La parcialización resaltada da como resultado una filosofía educativa igualmente fragmentaria que reduce las potencialidades del género humano a lo puramente instrumental y material, e incluso dinerario, y crea una pedagogía vinculada a su ontología correlativa⁹, que promueve una noción de ser humano acorde a sus supuestos: un ser humano reducido, fraccionado y que incluso puede “estar contento pero no feliz”, según una expresión luminosa de Beuchot¹⁰.

Por oposición nuestro autor promueve una pedagogía “no sólo [nutrida] de una filosofía realista, sino además de una filosofía viva, esto es, deseosa de poner los análisis sutiles y abstractos –como los realizados por la teoría del conocimiento– al servicio de tareas concretas y prácticas, como lo es la de la enseñanza-aprendizaje” en tanto “lo que atañe a la pedagogía es ayudar a comprender mejor” haciendo más “lógica” y mayor ciencia, pues la “comprensión” se asocia con el incremento de la virtud integral: tanto intelectual como moral y finalmente hermenéutica¹¹.

Catorce sugerencias educativas de Mauricio Beuchot

§10 Hemos enumerado los principios de la filosofía educativa beuchotiana, algunas de sus más relevantes implicaciones y ahora deseamos ofrecer las principales sugerencias formativas

⁹ “Algo que es muy cierto es que los diferentes ideales pedagógicos suponen diferentes ontologías y además repercuten en la política”, *Virtudes...* p. 18.

¹⁰ *Virtudes...* p. 76.

¹¹ Ídem, p. 41.

realizadas por Beuchot distinguiéndolas por números sin una necesaria jerarquía, aun cuando él postula una graduación analógica¹².

1. “Parece que sólo puede indicarse, mostrarse, a través de una conducta virtuosa que el aprendiz va detectando en el maestro y asimilando en su propio interior” (*Virtudes...* p. 11).

2. Solo “con un discurso analógico se puede decir –esto es, señalar algunos principios y reglas básicas– y no solo mostrar”. También se requiere lo “icónico porque [el estudiante] necesita también del seguimiento del maestro, como un paradigma o ícono” (*Virtudes...* p. 11-12).

3. Se requiere construir “un modelo pedagógico centrado en la formación de las virtudes” (*Virtudes...* p. 12).

4. Hay que entender a “la virtud [entre otras definiciones] como disposición adquirida en el diálogo y el acompañamiento maestro-alumno” (*Virtudes...* p. 14). En este mismo orden: El maestro debe “cumplir su labor de instrucción y acompañamiento del alumno” (*Virtudes...* p. 44).

5. “Así, pues, el maestro, para enseñar una ciencia al alumno, forma en él el hábito o virtud de extraer conclusiones pertenecientes a esa ciencia. Por así decir, comienza conduciéndolo a la comprensión de los principios fundamentales de esa disciplina, y le va enseñando a deducir, a partir de ellos, conclusiones dentro de esa ciencia, a obtener las correspondientes demostraciones, a seguir con hábito seguro las reglas pertinentes. No solamente le informa, sino que forma en él un hábito-cualidad –el cual es virtud– de operar de acuerdo con lo que en ese saber se hace, siguiendo

¹² En el *Tratado...* podemos encontrar esta tesis en las páginas 11 (la hermenéutica analógica “pretende colocarse como alternativa entre el univocismo y el equivocismo” e “intenta abrir el campo de validez de interpretaciones cerrado por el univocismo, pero también cerrar y poner límites al campo de validez de interpretaciones abierto desmesuradamente por el equivocismo, de modo que pueda haber no una única interpretación válida, sino un pequeño grupo de interpretaciones válidas, según jerarquía, que puedan ser medidas y controladas con arreglo al texto y al autor” [y, agregaría, a la época, conforme a múltiples textos beuchotianos]), 12 y 189 (“Hay una jerarquía de interpretaciones, en lo cual consiste la analogía”).

las reglas que le son propias. A veces le ayudará a hacer inducciones para llegar a los principios de esa ciencia, de modo que se ejercite la virtud de la intuición de los principios¹³ pero sobre todo le dará los principios por el aprendizaje, y le enseñará a usar esos principios deductivamente como premisas del silogismo demostrativo por el cual probará tesis de esa ciencia” (*Virtudes...* p. 20)

6. En la labor educativa hay que esforzarse “creando el hábito como una cualidad que se constituye en el hombre de manera orgánica y viva, no puramente exterior, conductista y accidental” (*Virtudes...* p. 25).

7. “Además es necesario saber ordenar las virtudes como un todo armonioso” (*Virtudes...* p. 29).

8. “La virtud de la prudencia hace que el individuo tenga más capacidad para resolver problemas complicados” (*Virtudes...* p. 31).

9. “Puede decirse [en el contexto de la enseñanza de Peirce sobre las virtudes] que desde la captación de los signos se establece un hábito de interpretar bien; también se forma el hábito de la abducción, o lanzamiento de hipótesis adecuadas, de la inducción, u obtención de leyes universales a partir de casos individuales, y de la deducción a partir de principios... hay que orientar la educación a la formación de esos hábitos útiles y también cognoscitivos y teóricos” (*Virtudes...* p. 32).

10. “En realidad [en el “negocio de la enseñanza”] tratamos que el alumno aprenda habilidades, virtudes; nos preocupamos por suscitar y estimular sus potencialidades” (*Virtudes...* p. 35).

11. “Y, en verdad, ambas actividades [la imitación y el juego] se complementan y dinamizan. La imitación asegura la continuidad, la repetición, la resistencia; el juego asegura

¹³ Recordar que citando a Aristóteles definió a la intuición como el «hábito de los principios». Cf. *Ética nicomaquea*, VI, 6, 1141^a8; Cf. En A. Gómez Robledo, UNAM, México, 1983, 2^a ed, p. 139.

la mutación, el cambio, la creatividad. Repetición y creatividad, o tradición e innovación, se conjuntan en la configuración de esas estructuras humanas que son los hábitos-virtudes. Forman parte de ese proceso de adaptación y equilibrio que es la vida humana. La acomodación y la asimilación representan la acción del medio sobre el organismo y la reacción de éste a aquel. Cuando predomina la primera, se trata de la imitación; cuando predomina la segunda, se trata del juego. Primero predomina la imitación; después, cuando el individuo va avanzando, predomina el juego, que es un despliegue creativo de las potencialidades humanas sobre el medio" (*Virtudes...* p. 36).

12. §11 Avanzando más allá de Wittgenstein, es decir, superándolo, sostiene que "es posible juntar el decir y el mostrar... Podemos hacerlo por la mediación de la idea de analogía, que es también iconicidad. Si el ícono es el signo que a partir de un aspecto fragmentario nos conduce al conocimiento del todo a que alude, la analogía nos hace darnos cuenta de que ese conocimiento es aproximativo, pero suficiente. Ya que la analogía es iconicidad, y ya que ésta es paradigma, el paradigma es análogo, el recurso al paradigma, que es el maestro, es algo analógico. El maestro tiene, para con el alumno, y respeto a la virtud que quiere transmitirle, un papel de paradigma, esto es, de ícono o de ejemplo analógico, una especie de analogado principal. Pero, si esto es así, aprovechando la iconicidad que hay en el lenguaje, el maestro puede decir cosas sobre la virtud al alumno, y no solamente mostrárselas de manera «muda» en el sentido de Wittgenstein. Puede decirlas, sólo que de manera analógica, aproximativa, casi hipotética, icónica. Puede, entonces, darle algunos lineamientos, directrices y hasta reglas que acompañarán a su labor paradigmática, esto es, de ejemplar o de analogado principal, para él, de esa virtud epistémico – o moral– que se le quiere transmitir, o educir de él" (*Virtudes...* p. 38).

13. “Es cuando [hoy que “se han subvertido peligrosamente los valores”] debe preocuparnos lo que la educación puede hacer contra una maquinaria tan poderosa de condicionamiento [como es la de los “medios de comunicación”]. De hecho, los anti-valores que una sociedad difunde, se vuelven hábito en los ciudadanos, y llegan a constituirse como anti-virtudes, que corrompen la profundidad del ser humano. Ahora que se bombardea a los individuos con tanto anti-valores consumistas que se difunden en nuestra sociedad es cuando más perentoriamente resulta educar según el modelo de la virtud, de modo que se pueda oponer una resistencia firme a las otras influencias” (*Virtudes...* p. 42-43).

14. “Una tarea más consistirá en aplicar este instrumental hermenéutico a la pedagogía, en forma de filosofía de la educación. En este momento se conjuntan la antropología, la filosofía de la cultura, la ética y la política, de modo que resulte un estudio sobre el pluralismo cultural que sea útil y bien dispuesto para orientar no sólo la discusión sino incluso la aplicación de las nociones filosóficas al campo concreto del multiculturalismo, sobre todo a la pedagogía... Esto llevaría a abrir camino en el terreno de la filosofía de la educación”. En este mismo orden, que perfila las tareas de la filosofía educativa: “Es de importancia crucial tener un filosofía de la educación”, y “esta ha de conseguirse a partir de la práctica concreta, como examen de las circunstancias” (*Virtudes...* p. 91).

Pensar y concluir: Lo que los trabajadores y/o trabajadoras de la educación deben saber de filosofía

§12 Las catorce sugerencias indicadas ofrecen un amplio panorama para aprovechar los aportes de la hermenéutica analógica a la teoría y la práctica de la educación y conforman un horizonte fructífero para la investigación educativa que bien puede continuar la empresa educativa del filósofo aquí estudiado. Ésta seguramente proseguirá aportando significativos

resultados, de los cuales deseo resaltar sólo uno, signado con la pregunta siguiente: ¿Cuáles son los conocimientos filosóficos mínimos que deben tener los trabajadores y/o trabajadoras de la educación?

A reserva de desarrollarlos más –y de posteriormente concretarlos a la labor educativa de padres y madres de familia, así como a la comunidad–, e indicándolos básicamente en la intención de promover el diálogo, señalemos que estos profesionales deben saber al menos de:

§13 Una *ontología*, que le permita tener una noción del ser.

Una *teoría del conocimiento*, que le de las determinaciones del conocer. En cuanto su saber debe ser prioritariamente científico, sistemático o profesional, su gnoseología debe crecer hasta ser una epistemología y en el mejor de los casos debe llegar a ser una filosofía de la ciencia, concepción que le dará contextos metódicos para su actividad productiva. Como sabemos la teoría del conocimiento conlleva un orden del pensar, que la asocia a una lógica.

Una indispensable *antropología filosófica*. La definición de ser humano siempre ha de estar presente en la teoría y práctica educativas, tanto para saber cómo es el ser humano que educamos como para tener claro cual deseamos conformar.

Una *ética* o teoría moral, que le permita normar su práctica, entendiendo que el trabajador y/o trabajadora de la educación enseña más por lo que muestra que por lo que dice, y que su cuerpo –su presentarse en la comunidad– es un ícono que indica la totalidad de su ser, que es percibido en primer lugar intuitivamente pero conlleva su integración completa.

Una *filosofía de la historia* que le de tanto la dirección de la dinámica de la sociedad donde actúa, como la actualización de sus conocimientos para estar viviendo en presente, en el límite mayor de su tiempo.

Una *estética*, que le facilite tanto el actuar bello y armónico como buscar tales resultados en quien forma.

Una *filosofía social* que le permita distinguir los intereses

comunes a los cuales sirve y el tipo de personas que forma; la cual le llevará a establecer su teleología, su filosofía de los fines y su *filosofía educativa como intención*, el orden del fin formativo que se persigue.

Las líneas de acción y reflexión expuestas abren caminos que permiten continuar el trabajo emprendido, que en el mejor de los casos deberá estar regido por una filosofía mínima, afirmativa, flexible, biófila, personal, analógica y cotidiana, que con un espíritu comunicativo favorezca la actividad comunitaria y el mejor interés común, como buscamos plasmar en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO 1

HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y EDUCACIÓN

1. *Introducción*

§14 El trabajo expuesto en este capítulo es sobre hermenéutica, más concretamente, sobre hermenéutica analógica, y ésta aplicada a la educación. Ya se ha elaborado en alguna medida la teoría¹. También se ha intentado, en alguna medida, su aplicación a la educación. Pero faltan varios aspectos por estudiar. Ahora se tratará de estructurarlo más y de aplicarlo más directamente a la educación. En efecto, se tratará de revisar las conexiones entre la hermenéutica, la analogía y la educación, y se entresacarán algunos de los problemas que se presentan y esperan respuesta.

Por eso, primero hablaremos, muy en general, de la hermenéutica; después, de algunas aplicaciones que se han hecho de ella al ámbito de la educación; luego, de qué es la hermenéutica analógica, y cómo se desea que se aplique a la educación, de acuerdo con una idea de la pedagogía de lo cotidiano. Se trata, pues, de aplicar la hermenéutica analógica a un tipo especial de pedagogía que abarca los segmentos de la educación del hombre como pasos de su adaptación a la vida cotidiana, que es en definitiva el objeto al que se procura enseñarlo a responder. Comencemos, pues, con la breve noción de hermenéutica.

2. *Noción de hermenéutica*

§15 La hermenéutica es la disciplina de la interpretación. Trata de comprender textos, y los textos pueden ser de varios tipos: escritos, hablados, actuados, etc.² Esta disciplina se ha colocado en

¹ En la "Introducción" presentamos su síntesis y los principales libros de referencia.

² Sobre los principales aspectos de la hermenéutica, cf. M. Heidegger, *Ser y tiempo*, México: F.C.E, 1952; H.-G. Gadamer, *Verdad y método*, Salamanca: Sígueme, 1977; y P. Ricoeur, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México: UIA - Siglo XXI, 1995.

un lugar de primer orden en el ámbito de los saberes. Y de manera muy merecida; pues, ya que la interpretación es cierta comprensión, ahora es cuando más se necesita, ya que estamos en un momento de la historia de la filosofía en el que hay un cúmulo muy grande de teorías que no se encuentran entre sí y hasta profundas ambigüedades en ellas mismas. La hermenéutica trata de reducir la ambigüedad, trata de aferrar algún sentido posible y válido en la constelación de sentidos dispersos, dispares y hasta disparatados, que tenemos en la filosofía de hoy.

La hermenéutica, en autores como Gadamer, nos trata de hacer conscientes de que interpretar es poner un texto en su contexto, esto es, como poner lo particular en lo universal, un objeto cultural en una tradición cultural. La noción de tradición es, para él, muy importante, ya que es donde cobran sentido nuestras prácticas, sin que sea algo que nos esclavice, ya que tenemos abierta la posibilidad de aportar algo creativo a la tradición misma (y a veces, incluso, romperla y superarla). En la línea de Ricoeur, la hermenéutica atiende mucho a los simbolismos de los individuos y los pueblos, y al texto como una obra, como un trabajo, como producto de una poiesis y una praxis. Gadamer renuncia marcadamente a cualquier técnica metodológica, y centra la interpretación en un aprendizaje que es autoformación, como la producción de virtudes, principalmente bajo el modelo de la prudencia o frónesis, que es la sabiduría de lo práctico y lo concreto; otros, como Ricoeur, dan cabida a ciertas instancias metodológicas, aunque no fuertes ni rígidas, sino a modo de ciertas directrices que marcan una camino de manera muy amplia. Asimismo, la hermenéutica es vista como una disciplina en la que se juntan el explicar y el comprender, ya no se dan tan separados el uno del otro, sino que, en el caso de un texto, la explicación conduce a comprenderlo, de modo que, en alguna medida, comprenderlo es explicarlo.

Esto hace que la hermenéutica, en cuanto instrumento del comprender, se haya ganado el aprecio teórico de muchos que investigan su sistematización, y también el de pensadores que

buscan aplicarla a varios terrenos. Unos la aplican a la historia, otros a la antropología, otros al derecho, otros a la crítica literaria, otros a la psicología, etc. Se ha visto aplicada sobre todo en las ciencias humanas, ya que en ellas se trabaja eminentemente con la comprensión de textos, y, como hemos dicho, los textos pueden ser escritos, hablados o actuados. Es decir, la noción de texto abarca una constelación muy grande y amplia de realidades. Entre esas investigaciones aplicativas se ha buscado la aplicación de la hermenéutica en la educación.

De hecho, la hermenéutica se puede aplicar a la interacción educativa, ya que ésta se da en el diálogo, y la hermenéutica puede tomar como texto a interpretar la acción significativa, en la que el diálogo adquiere una presencia de importancia singular. Al interpretar la acción significativa que se da en el aula, la hermenéutica nos puede ayudar a comprender lo que conviene que hagan el maestro y el alumno, de acuerdo con las necesidades, deseos y expectativas de uno y otro, con lo cual se podrá fomentar la acción conducente. De hecho, como veremos en seguida, ya se aplican algunas de las teorías hermenéuticas a la educación.

3. Hermenéutica y educación

§16 La aplicación de la hermenéutica a la educación se justifica por la utilidad que puede aportarle para temas que son poco o nada abordados por otros enfoques teóricos. En efecto, hay muchos temas importantes en la hermenéutica que tienen relación con la enseñanza. Uno muy interesante, y que de alguna manera abordaremos aquí, es ese arduo problema, dejado por Heidegger y recogido por Gadamer, del círculo hermenéutico: cómo se da la relación entre algo individual y lo general, pudiendo ser lo individual la comprensión de un texto específico en el seno de una tradición (a la que pertenece), que es lo general aquí. En el caso de la enseñanza-aprendizaje, se trata de aplicar contextualmente los conocimientos generales o universales que

se transmiten a un alumno o alumnos, en una situación concreta y particular. Surge en este punto algo que puede ser interesante para la discusión hermenéutica, a saber: distinguir entre entender y comprender, con lo cual se marcan varios y diversos grados de avance en la interpretación. No basta sólo con entender, muchas veces entendemos algo y no comprendemos su cabal significado ni su porqué. En esos casos es cuando interviene la hermenéutica, para buscar la comprensión además del entendimiento; y, sobre todo, se necesita más cuando hay más sentidos en lo que se está tratando de comprender. Esto se examina a propósito del círculo hermenéutico, en la relación de lo universal y lo particular³.

Pero, además, otra noción muy recurrente en la hermenéutica, a veces a pesar suyo, es la noción de verdad, junto con la de realidad. Incluso parecería que la hermenéutica está condenada a negar todo realismo y a buscar solamente una verdad del todo subjetiva. Pero no. Varios autores, como Maurizio Ferraris y yo, procuramos mantenernos en cierto realismo⁴. Pero no en un realismo ingenuo o cerrado, sino en un realismo abierto, que sea coherente con esa diversidad de grados de adecuación al texto que he marcado anteriormente. Se trata de un realismo analógico⁵. Es realismo por lo que hemos dicho, porque acepta algo en la realidad no construido por el hombre ni fabricado por sus intereses cognoscitivos o prácticos (que es la naturaleza), además de admitir –por supuesto– que hay cosas construidas por esos intereses suyos (las cosas artificiales o culturales); y es analógico porque plantea una jerarquía de proporción con respecto a la realidad, esto es, un proporcionarse a la realidad según niveles de adecuación. Por ello se acude a la noción de adecuación gradual, y a una gradación en la medida de la aceptabilidad racional, a pesar de que se plantearan para ella condiciones ideales. Es, como para Kant y para Peirce, un ideal regulativo que orienta la investigación y el diálogo o la discusión entre todos.

³ Cf. R. Alcalá Campos, *Estructura y realidad*, México: UNAM - ENEP Acatlán, 1995.

⁴ M. Ferraris, *La hermenéutica*, México: Taurus, 2002 (2a. ed.).

⁵ M. Beuchot, *Sobre el realismo y la verdad en el camino de la analogicidad*, México: UPM, 1998.

Sin una aceptable noción de realidad y de verdad, lo que se enseñe al alumno, de cualquier nivel que sea, será algo vacío y desprovisto completamente de significado humano para su propia vida.

Hay, igualmente, otra noción muy tratada en la hermenéutica, y que tiene que ver mucho con la enseñanza-aprendizaje; es la de tradición; es sumamente importante, por ejemplo, para Gadamer. Hay que tratar de que la discusión sobre este tema se lleve a cabo seriamente, estudiando esa compleja noción de tradición no sólo desde la filosofía, sino también desde la antropología, la sociología y otras ciencias de la cultura, para tener una idea lo más completa posible de la misma. Hay que hacer un llamado a la seriedad, por el recurso a la ciencia desde el seno de la filosofía, lo cual la beneficiará enormemente. Y es que también viene a ser necesario conectar los temas de la hermenéutica con muchos de la filosofía de la ciencia, o epistemología, para que puedan resultar fructíferos en su aplicación a la educación.

4. Hermenéutica y analogicidad. La hermenéutica analógica

§17 La hermenéutica, sin embargo, se debate entre dos extremos a los que se la ha solido llevar de continuo. Son los finales de la univocidad y la equivocidad. Así, se han dado hermenéuticas univocistas, las que contagiadas por el cientificismo de los varios positivismos que se han dado históricamente, han pretendido una interpretación clara y distinta de todo. Claro que la historia se ha encargado de mostrar que este ideal ha sido inalcanzable. Mas, en vista de ello, la balanza se ha inclinado hacia el otro extremo, y se ha caído en hermenéuticas equivocistas, que renuncian a toda objetividad, y se hunden en un mar de relativismos, escepticismos y nihilismos que ahogan la llamada condición posmoderna en la que se encuentra ahora parte de la filosofía contemporánea⁶.

⁶ Cf. L. Álvarez Colín, *Hermenéutica analógica, símbolo y acción humana*, México: Ed. Torres Asociados, Colección "Hermenéutica, analogía e imagen", 2000.

Por todo ello, me parece que es necesario acudir a la noción de analogicidad en la hermenéutica, es decir, veo como muy conveniente tener un modelo de hermenéutica analógica, para evitar el escollo de la univocidad, ciertamente ideal, pero inalcanzable, y el de la equivocidad, que amenaza con hundirnos en el caos. Sólo así se podrá avanzar con cierta seguridad en este campo tan difícil y a veces movedizo, siempre amenazado por la ambigüedad, y siempre pidiendo ser rescatado y hasta arrebatado de la misma. Este modelo interpretativo, además, es analógico, porque tiende a un pluralismo, no a un relativismo extremo, sino a un relativismo con límites. Esto es lo que nos ayudará a comprender nuestra historia latinoamericana, pues en ella ve lo que conforma nuestra identidad, el mestizaje.

Uno de los ámbitos en que una hermenéutica analógica podrá salir en nuestra ayuda es en el tema del método interpretativo. En efecto, así como Gadamer nos pide que renunciemos a la búsqueda de un método firme, y nos demos a la experiencia profunda del interpretar, adquiriendo una autoformación, también Ricoeur nos plantea algunas pautas metodológicas, como las nociones de aproximación y distanciamiento, que retoma de los románticos, y eso nos lleva, en una hermenéutica analógica, a plantear unas pistas metodológicas abiertas y no pretenciosas, como las de evitar el univocismo y el equivocismo, en lo cual de hecho se ejerce la prudencia aristotélica o *frónesis*, a la que tanto acude Gadamer. De esta manera se va formando poco a poco la virtud de la interpretación o *virtus* interpretativa; se va aumentando la competencia hermenéutica por la realización concreta de interpretaciones.

§18 Pero la hermenéutica analógica también nos ayudará porque tiene una orientación seria y competente al momento de plantear el problema del pluralismo cultural, de modo que ayude a resolver el problema del multiculturalismo, esto es, que nos conduzca a la construcción de un estado plural, el cual admita varias culturas sin cometer injusticia a ninguna de ellas⁷. Y que,

⁷ Cf. S. Reding Blase, *Antropología y analogía*, México: Eds. Taller Abierto, 1999.

de esta forma, la educación recoja de manera equitativa o proporcional (analógica) las diferencias dentro de un margen de semejanzas; de eso se trata en la analogía, y en esa línea debe andar una hermenéutica analógica, sobre todo planteada para la educación, ya que ésta consiste en la transmisión y la recepción de la cultura, a veces híbrida y compleja. Así, esto es difícil de plantear y de conseguir, mas precisamente por ello es tan valioso afrontar así el problema. Es lo que abrirá una perspectiva novedosa, con la cual se puede salir a otra alternativa viable.

La lectura atenta de la literatura actual sobre el multiculturalismo nos hace ver que se examinan principalmente tres posturas, para sopesarlas y ver cómo nos podemos beneficiar de sus resultados presentémoslas brevemente. Tales posiciones son el multiculturalismo liberal individualista, el multiculturalismo comunitarista y el multiculturalismo pluralista analógico. Dentro de la primera se sitúan autores como Joseph Raz, Fernando Salmerón, Javier Muguerza y Ernesto Garzón Valdés. Dentro de la segunda, Charles Taylor y Luis Villoro. En la última, y entre otros, nos colocamos como promotores. Como se ve, aquí nos hemos dado a la tarea de estudiar y discutir no sólo a los autores extranjeros más señalados en cuanto al tema, sino también a los mexicanos.

5. Noción de pedagogía: la pedagogía de lo cotidiano

§19 La pedagogía de lo cotidiano es, como su mismo nombre lo indica, una propuesta educativa que trata de abarcar no solamente lo relativo a la escuela, sino a otros ámbitos de la vida⁸. Eso es necesario, ya que incluso didácticamente los ejemplos y aplicaciones llevan a una comprensión mejor de una teoría y la ilustran en la práctica.

Ciertamente es una propuesta que tiene sus bases de apoyo en la idea de Ágnes Heller de revolucionar la vida cotidiana, a

⁸ Cf. L. E. Primero Rivas, *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, Colombia-México: AC Editores-Primero Editores, 1999; el mismo, *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, México: Primero Editores, 2002.

partir de un concienzudo estudio sociológico de la vida cotidiana misma. No hay cosa que más nos ataña que esa vida de la cotidianidad, pero tampoco hay cosa más relegada y descuidada que ella, tal vez porque es tan obvia que por eso se omite pensar sobre ella. Dándonos cuenta, pues, de la perentoriedad de esa dimensión cotidiana de nuestra actividad social, es que hay que abocarse a estudiarla y a proponer una pedagogía para ella.

Esta propuesta está obviamente relacionada con la dialéctica, con el pensamiento dialéctico que trata de rescatar lo vivo de los procesos, asegurar el carácter dinámico de los mismos, para que no se acartonen ni se atrofien o anquilosen. Ubicada en esa racionalidad dialéctica, o pensamiento dialéctico, la propuesta se plantea el pensar como el primer momento del trabajo intelectual. Es un trabajo intelectual llamado a oscilar dialécticamente entre la teoría y la praxis; si no, no tendría sentido, y sería vacío y alejado de lo humano.

Ya iniciado el trabajo intelectual, se busca, a través del análisis marxista, explicar los sistemas de sanción en las comunidades de intelectuales. Se trata de entender que en ellas se da todo tipo de relaciones, entre ellas las de poder. Esto ocurre en el pensamiento de lo cotidiano, de ahí que convenga tener la advertencia y la conciencia de ello, para poder manejarse mejor en la división del trabajo intelectual.

§20 En esta propuesta tiene un lugar muy importante el abordar el papel del docente como investigador. Ya hay toda una rama de la pedagogía que es la investigación educativa; aquí, de lo que se trata es de comprometer a todo docente con esa investigación. No viene al caso hacer la distinción tan tajante que se hace en algunas partes entre docente e investigador. Aquí se piensa la docencia como aquello que alimenta la investigación misma, lo que la posibilita y le da sentido.

También se concede un buen espacio a la epistemología comunicativa, ya que la comunicación es algo indispensable en la vida cotidiana, y con muchos obstáculos. Aquí se aplica la idea de Ágnes Heller de los consentimientos racionales, pues la

comunicación privilegiada es el diálogo que conduce a consensos logrados de manera razonable. No hay imposición de la autoridad, sino argumentación democrática, y eso requiere que se enseñe a dialogar a los alumnos.

Lugar central lo tiene, además, el conocimiento científico. Tiene como punto de partida indubitable el conocimiento cotidiano, que es denominado empírico o vulgar, común, natural o ingenuo. Atender a las raíces cotidianas del conocimiento científico ayudará a potenciarlo, ayudando a los estudiantes a ejercer su intuición, pero también su raciocinio, buscando lo más posible la objetividad. Se buscará propiciar la concreción, la ponderación, la verificación, la racionalidad dialéctica y evitar la hipergeneralización, la falta de seriedad y de moderación.

Con lo anterior embona la exposición teórica de la epistemología y la metodología que surge desde la pedagogía de lo cotidiano. Se ve ya en la misma noción marxiana de ciencia, la cual tiene un carácter crítico indubitable. En esta línea, es sobre todo crítica del fetichismo que produce el capital. Pero también pasa de la crítica a la construcción conceptual, sobre todo de categorías válidas y útiles para el manejo de la realidad. Por eso de alguna manera confluyen aquí la epistemología y la ética, pues hay como una ética del conocimiento, que obliga a ciertas cosas.

Se da aquí, finalmente, un análisis de la formación del magisterio en servicio. Esto es ya una aplicación muy concreta de la pedagogía de lo cotidiano a un caso particular. De alguna manera, se sugiere que es una actitud de resistencia, en el sentido de Paolo Freire, ante la ola avasalladora de la globalización. Es buscar un perfil de maestro que no se pliegue a ella, sino que sea alternativa abierta para una educación más humana.

§21 Podemos decir que es una propuesta dispuesta a servir a nuestro pueblo, en una cosa tan fundamental e imprescindible como es la educación, la pedagogía, planteada aquí desde lo cotidiano, que es lo que en verdad nos rodea y nos envuelve. Si se nos ayuda a conducirnos por ese laberinto, habremos avanzado mucho.

La educación requiere de teorías que orienten su praxis, y creemos que ésta es una propuesta interesante y útil, pues aborda ese aspecto de la vida humana que es la cotidianidad. Algo que ha sido muy relegado y negligido, pero que se nos impone. Es el punto de partida de nuestro saber y nuestro actuar, que alcanza niveles más sofisticados en la ciencia y en la ética o la política. Pero hunde sus raíces en la vida cotidiana.

6. *Tareas pendientes*

§22 La aplicación de la hermenéutica analógica a la educación está en proceso. También su aplicación al multiculturalismo⁹. Sin embargo, quedan varias tareas pendientes, algunas de las cuales quisiera esbozar aquí, así sea tan sólo para tener un elenco programático.

Una primera será acabar de plantear de la manera más elaborada posible una síntesis de lo que es esa hermenéutica analógica que se desea aplicar a la educación, sobre todo en Latinoamérica, y de manera especial a esa situación multicultural que presenta, para llegar lo más que sea viable a un pluralismo cultural abierto, a saber, un pluralismo analógico.

Una segunda tarea será poner a prueba por la comparación y la crítica los tres modelos de pluralismo cultural (liberal, comunitario y analógico). De esta manera se sopesa lo que se puede rescatar de cada una de esas posturas, sobre todo en vistas a ser aplicado a la educación. Así se aprovecha el pluralismo analógico, para aplicarlo a las nociones de racionalidad y de cultura. Con ello vamos elaborando un modelo propio, que resulta ya una aportación junto con las demás propuestas. Es un modelo alternativo, que se beneficia de elementos bien cribados de los otros, y que además contiene construcciones propias. Es el modelo hermenéutico analógico, que puede redituarse muchos beneficios al ser aplicado a la docencia. Es, por lo demás, una propuesta latinoamericana, basada en algo tan propio de nuestros

⁹ Cf. M. Beuchot y otros, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, México: Itaca, 1999.

países y tan definitivo para su identidad como lo fue el mestizaje en el barroco; el cual, aun cuando se gesta en Europa, se cumple de manera más plena, propia y decisiva en América, principalmente en México, Perú, Bolivia y Brasil.

Una tercera tarea será aplicar este instrumental hermenéutico a la pedagogía, en forma de filosofía de la educación. En este momento se conjuntan la antropología, la filosofía de la cultura, la ética y la política, de modo que resulte un estudio sobre el pluralismo cultural que sea útil y bien dispuesto para orientar no sólo la discusión sino incluso la aplicación de las nociones filosóficas al campo concreto del multiculturalismo¹⁰, sobre todo para la pedagogía. Todos somos conscientes de lo necesario y urgente que es esto en muchos ámbitos, pero sobre todo en nuestro país, donde vemos que hay culturas que padecen menoscabo e injusticia. Las reflexiones de esta investigación son, por ello, algo que viene muy a cuento para iluminar esta situación desde la filosofía, la cual, de esta manera, muestra que puede ser aplicada a los problemas concretos y acuciantes, y que no siempre se queda enredada en las abstracciones vacías.

Sobre todo lo es, como he venido diciendo, para abrir camino en el terreno de la filosofía de la educación. Una teoría de la educación siempre supone una filosofía, una cosmovisión filosófica; pero, además, si no tiene una filosofía adecuada, corre el peligro de ser ciega con respecto a los valores y principios que se requieren para formar un tipo concreto de ser humano. Pero, sobre todo, una teoría de la educación supone una filosofía en la medida en que presupone una imagen de ser humano que es la que trata de alcanzar. Es lo que va a conseguir justamente por medio del proceso educativo. Y si no se tiene cuidado con dicho paradigma o ícono de lo humano –que compete a la antropología filosófica–, tendremos técnicas muy poderosas de la enseñanza, pero desencaminadas y faltas de una finalidad precisa y conveniente para que las oriente. La filosofía siempre está

¹⁰ Cf. A. Salcedo Aquino, *Hermenéutica analógica, pluralismo cultural y subjetividad*, México: Ed. Torres Asociados, Colección Hermenéutica, Analogía e Imagen, 2000.

encargada de aportar, como decían Emmanuel Kant y Charles Sanders Peirce, el ideal regulativo de la razón, en todas las formas en las que pueda ser aplicado. Pasemos, por ello, a la sistematización y a las aplicaciones.

7. *Perspectivas a futuro*

§23 Como algunos estudios lo han mostrado, la hermenéutica analógica aplicada a la educación puede tener mucho futuro. De hecho, la hermenéutica se ha mostrado como un instrumento aplicable a la pedagogía, la didáctica y la filosofía de la educación¹¹. Incluso se ha estudiado la aplicación de la hermenéutica analógica a la educación¹². Pero hay mucho trabajo por hacer, y esto se ve que avanza a grandes pasos, sobre todo gracias a los trabajos que se han hecho para aplicar la hermenéutica analógica al multiculturalismo¹³. Eso nos abre varias perspectivas de investigación, por donde podrá discurrir la hermenéutica analógica, en tanto que método, para ser aplicada a diversos ámbitos.

Aleccionada por la pedagogía de lo cotidiano, la hermenéutica analógica trata de aplicarse a los procesos educativos de la cotidianidad, sobre todo en los que más han sido relegados, por ejemplo, en la educación de los sentimientos. Se ha privilegiado en exceso la educación del intelecto y la razón, en lo que ha sido la pedagogía usual últimamente. Anteriormente se atendió a la educación de la voluntad, de las emociones y de los sentimientos, que están íntimamente relacionados. Después se apagó mucho ese aspecto y casi se olvidó. Pero ahora ha vuelto, recientemente, a través de la educación en valores, etc. De hecho, la educación en valores tiene mucho que ver con la educación de los sentimientos. Y en ambos casos, tanto el de la educación del intelecto como el de la

¹¹ Cf. M. Plasencia, *El estudio como proceso cognoscitivo y crecimiento humano*, México: UIA, 1994.

¹² Cf. A. C. Álvarez Balandra, "Hermenéutica analógica y procesos educativos", México: Número especial de *Analogía*, 10, 2002.

¹³ Cf. A. Salcedo Aquino, *Hermenéutica analógica, pluralismo cultural y subjetividad*, México: Ed. Torres Asociados, Colección Hermenéutica, Analogía e Imagen, 2000.

educación del sentimiento, la hermenéutica analógica recupera fuertemente la noción de virtud. La educación por medio de virtudes, esto es, construyendo habilidades en los educandos, ha dado mucho fruto en todos esos campos.

8. Conclusión

§24 Como se ve, el camino se abre anchuroso y atractivo, y hay mucho que hacer. Según hemos dicho, la hermenéutica es una disciplina que tiene por objetivo la comprensión de los textos. Pero ésta se debate entre las hermenéuticas univocistas, que pecan de cientificismo, positivismo y exigencias demasiado rígidas, con la pretensión de lograr una sola interpretación de un texto, considerada como la mejor de todas y como la única válida. En cambio, la hermenéutica equivocista admite casi todas las interpretaciones como válidas, sin que haya ningún criterio claro para distinguir entre una verdadera y una falsa. A diferencia de una y otra, la hermenéutica analógica abre el espectro de las interpretaciones a más de una como válidas, pero sin dar cabida a todas. Hay un orden de mejores a peores, en las que las primeras se acercan y las segundas se alejan de la verdad textual.

En el caso de la aplicación de la hermenéutica analógica a la educación, se ve que se trata de lograr una educación que evite el univocismo de la educación cientificista o intelectualista, puramente positivista, y el equivocismo de la educación dejada a su aire y sin ningún patrón racional o, por lo menos, razonable. Se busca una educación integral, que abarque tanto el aspecto intelectual como el emotivo del ser humano, educación de los conocimientos y de los sentimientos. Se trata, así, de una pedagogía de lo cotidiano, encauzada metodológicamente con la hermenéutica analógica, que brinda algunas pautas de procedimiento, muy amplias y dúctiles, como la evitación del reduccionismo univocista y del relativismo equivocista, a la hora de interpretar. Para esta hermenéutica analógica, en su aplicación a la pedagogía, hay varias tareas pendientes, que son la mayoría

de ellas de resolución de problemas teóricos al paso de la experiencia y la praxis, pues es donde los puntos teóricos adquieren claridad y coherencia. Creo que con el grupo de investigadores que ya trabajan en ello podrá llegarse muy lejos, tanto en la parte teórica de sistematización, como en la parte práctica de aplicación.

CAPÍTULO 2 ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA Y EDUCACIÓN

1. Planteamiento

§25 Hay una antropología filosófica o filosofía del hombre subyacente a toda pedagogía o filosofía de la educación. Ya sea para plasmarla como algo dado, o para establecer otra distinta; la educación se da como el vehículo usado para realizar una idea o modelo de hombre. De hecho, hay una idea de hombre detrás de toda empresa humana. La hermenéutica analógica tiene, pues, una antropología filosófica presupuesta. De acuerdo con ella se hará su aplicación a la educación. Por ello hemos de explicitar la antropología filosófica detrás de la hermenéutica analógica.

Después habremos de determinar también el tipo de educación que se promueve, que es el que sigue el modelo de formación de virtudes, capacidades o habilidades en el educando. Y eso se aplicará a todas las áreas de la vida cotidiana, pues es esta vida, la vida real, para la que se educa al individuo. Se señalarán algunos principios que implica la filosofía de la cotidianidad, con una pedagogía de lo cotidiano, que tiene su correspondiente epistemología. Se trata, pues, de una idea de educación que se centra en lo cotidiano, y allí intenta abarcar diferentes áreas, que son aquellas en las que se trata de ayudar a adaptarse al individuo a lo largo de su vida, en los diferentes niveles de la educación. Pero, veamos primero las bases de filosofía del hombre en las que se asienta esta construcción pedagógica.

2. Supuestos antropológico-filosóficos

§26 ¿Cuál es la idea de hombre que subyace a la hermenéutica analógica? En otra parte se ha expuesto¹. Es un modelo de hombre como núcleo de intencionalidades. Hay dos

¹ Cf. M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica*, ed. cit.

intencionalidades principales, una consciente y otra inconsciente. La consciente tiene, a su vez, otras dos, que los griegos definieron muy bien, sobre todo Aristóteles, como la de conocimiento y la de voluntad. La inconsciente abarca todo el aspecto que Freud llama el mundo pulsional. Coincide con mucho de lo que se llamaba antiguamente las pasiones y después los sentimientos. Por eso la educación tiene que tocar no sólo lo relativo a la razón, sino también lo relativo a la voluntad, y algo por lo menos de lo relativo a los sentimientos, lo inconsciente; lo que podríamos llamar educación de los sentimientos.

La intencionalidad consciente usa métodos propios y la intencionalidad inconsciente requiere otra metodología, otro abordaje. No puede tal vez identificarse educación con terapia, sino muy abusivamente. Pero algo puede tomarse en cuenta lo inconsciente para que trabaje a favor de lo consciente. Es, pues, sobre todo pertinente para la pedagogía atender a lo consciente (sin olvidar lo inconsciente y aprovechándolo en beneficio suyo). Tradicionalmente se ha atendido a lo consciente, en la pedagogía, y se ha relegado lo inconsciente a la terapia. Pero en muchas ocasiones, como lo veremos, se entrecruzan lo uno y lo otro.

Ya que la educación es la asimilación o la inserción (creativa) dentro de una cultura, y ya que la cultura es una constelación de significados o sentidos, la educación viene a ser una incorporación o integración de sentido. Que no es ni meramente dado, ni puramente construido, sino parte y parte. Al principio ciertamente sí, porque es necesaria la repetición, y cabe muy poco la creatividad. Pero poco a poco se va incrementando, y al final la educación es promoción de la creatividad.

Detrás de la concepción hermenéutica analógica hay una concepción del hombre como libre y dialogal. Libre, porque la hermenéutica, al igual que la retórica, supone libertad. En efecto, la retórica surge en Sicilia, después de la tiranía, cuando hay libertad y se puede hablar; sobre todo, se puede discutir, disentir. Cuando se puede en verdad disentir, es cuando tiene sentido

interpretar o dialogar. Sólo se puede dialogar cuando hay ambiente de libertad. Y también sólo ahí se puede interpretar. La educación para lo cotidiano implica educación para la libertad y el diálogo.

Se debe tener la capacidad de integrar lo multicultural. La educación para el diálogo debe abarcar también el diálogo intercultural. Aquí es donde se ha mostrado la hermenéutica analógica como más útil para establecer el diálogo. Se necesita formar el criterio, la capacidad de juicio, para dialogar interculturalmente con capacidad de aprender y de criticar. Si no podemos aprender, no hay diálogo. Si no podemos criticar, es relativismo. Lo uno es tan disolvente como lo otro.

De hecho, en la idea del hombre como alguien que duda y distingue, se encuentra el supuesto que apoya la hermenéutica y sobre todo la hermenéutica analógica, pues ella se nutre de la distinción, ya que distinguir es evitar tanto el univocismo como el equívocismo, esto es, consiste en llegar a la analogicidad. Pero también en la idea del hombre como ser intencional se halla latente la idea de que el hombre necesita virtudes para desarrollar esas intencionalidades², y en la formación de estas virtudes ha de consistir su educación.

3. Educación en virtudes

§27 A las intencionalidades del hombre hay que darles cauce; ésa es la educación. Ese encauzamiento se da por las virtudes. La intencionalidad humana encuentra múltiples facultades para desplegarse. Y lo que le ayuda a hacerlo bien, son las virtudes. Son arcaduces que la llevan. De esta manera, se da la formación de virtudes como el modelo principal. De hecho, la educación en virtudes es un paradigma o modelo, al que se está regresando en la filosofía y la pedagogía más recientes³. Las

² Cf. A. MacIntyre, *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*, Barcelona: Paidós, 2001.

³ Cf. D. Carr, *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, London – New York: Routledge, 1991.

virtudes son las que dan un cauce a las acciones propias de cada facultad. Ellas dan a esas acciones un proceder mejor, un modo de proceder más fácil y hasta deleitoso. Las virtudes son hábitos que cualifican al individuo; se van haciendo con la repetición de actos virtuosos, hasta que queda la calidad que ya hace actuar al hombre según esa virtud. La repetición de actos es la parte mecánica y material, y la cualidad o cualificación es la parte o aspecto formal y propio⁴.

Hay dos tipos principales de virtudes en la filosofía: virtudes intelectuales o teóricas y virtudes morales o prácticas. Por supuesto que la pedagogía ha tomado principalmente en cuenta la parte teórica, el cultivo o desarrollo de las virtudes intelectuales. Pero también forma parte de la pedagogía (sobre todo de la de lo cotidiano) la educación en las virtudes prácticas. Hay hábitos o disposiciones, o virtudes, que son teórico-prácticas, como la prudencia, o práctico-éticas, como la templanza, la fortaleza y la justicia, con sus muchas subdivisiones. Hay virtudes más técnicas, o factivas, no menos importantes, como el saber hacer las cosas necesarias para la vida cotidiana más inmediata y las cosas que se necesitan pero que requieren de una factura técnica. Todas ellas han de estar repartidas en la sociedad.

§28 Había, de hecho, una constelación de virtudes que se desplegaban. Platón, en *Las leyes*, decía que las virtudes más básicas cubrían los sentimientos que surgían en los niños, que son cuatro: la amistad, el odio, el deleite y el dolor. Se busca lo que causa placer, se rehuye lo que causa dolor; el amor inclina a la adhesión y el odio al rechazo. La educación se dirige a encauzar las acciones necesarias para la vida del hombre, y, después, las que redundan en su placer, sea sensual o intelectual.

Hay virtudes teóricas, como el intelecto, la ciencia y la sabiduría. El intelecto es una captación inmediata de los principios, sin efectuar aún inferencia alguna.

⁴ Cf. M. Beuchot, "La formación de virtudes como paradigma analógico de educación", en *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, ed. cit.

Hay virtudes prácticas, pertenecientes al hacer, y se refieren a la técnica; hay virtudes prácticas, pertenecientes al actuar, y se vinculan con la prudencia. El hacer, a diferencia del actuar, se refiere a lo que se tiene que realizar, en el sentido de producir o construir; el actuar es lo que hacemos como acción moral. Por eso lo factivo pertenece a la técnica, es la acción de tipo factoría, taller, fábrica. Es el *homo faber*. Algo muy importante, por lo necesario e indispensable. Si no sabemos hacer ciertas cosas, o si no hay quienes las hagan, se cae la *polis*. A veces son actividades menospreciadas, contrastadas con otras, pero son fundamentales (primero abarcaban tanto las serviles como las liberales: las bellas artes, pero en el Renacimiento estas últimas se separaron). La prudencia es la llave o clave de bóveda del actuar moral, es la búsqueda del medio, que es lo propio de las virtudes morales. Pero la prudencia es sólo el acceso, tiene que provocar la templanza, que es la que propiamente abre a la vida ética y a la convivencia. Y la templanza requiere de la fortaleza, para que encuentre persistencia o perseverancia. Y ambas desembocan en la justicia, que es la templanza y la fortaleza plasmadas en el equilibrio social.

4. *La vida cotidiana*

§29 La intencionalidad de la que hemos hablado se despliega, pues, en la vida del hombre. Eso abarca lo cotidiano. Por eso se verá que aquí tratamos de distender o extender la pedagogía en lo cotidiano, queremos desplegar una pedagogía de lo cotidiano. Lo cotidiano educativo abarca desde el hogar, pasando por la escuela, hasta la universidad. En efecto, la educación no es sólo de la escuela, sino se da desde la familia. Y la misma educación es para la cotidianidad, en diversos niveles⁵.

En la familia, en el hogar, más claramente se educa para lo cotidiano. En la escuela elemental, se sigue educando para la

⁵ Cf. L. E. Primero Rivas, *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, México: Primero Editores, 2000, véase particularmente el capítulo 1º, “Definir la educación”, ps. 23-35.

cotidianidad. Lo mismo se hace, de hecho, en la escuela media, en la media superior y en la superior o universidad. Sólo que poco a poco parece perderse ese contacto con lo cotidiano, dada la mediación de la especialidad, de los tecnicismos y de los formulismos que son indispensables cada vez que se avanza.

Esto hace que hayamos pensado en una pedagogía que sea más abarcadora que las pedagogías usuales. Ya que la intencionalidad del ser humano, como señalamos en nuestras bases de antropología filosófica, se distienden en múltiples pliegues por toda la vida cotidiana, se ha hecho necesaria una pedagogía que se plantee desde lo cotidiano, y que englobe los aspectos que abarca como partes y capítulos de un mismo *continuum*, que es el de la vida cotidiana, en sus múltiples fases y segmentos de proceso. Esto dará una unidad y una polarización a la educación. No se dará como desmembrada e inconexa en sus partes, sino como integrada y coherente. Se planteará, pues, como una pedagogía de lo cotidiano, pero abarcando múltiples aspectos y niveles.

5. Una asignatura pendiente: tomar en cuenta el intelecto y el afecto o pulsión

§30 Algo que se ha dejado mucho de lado en las pedagogías, y se reserva para la psicología, sobre todo en su aspecto clínico, es el área de las pulsiones. Se atiende mucho a la educación intelectual, y muy poco a la educación de la voluntad. Pero deben ir juntas, pues ambas forman parte de nuestra cotidianeidad. Inclusive Descartes, después de tratar acerca de la reforma del entendimiento, se dedicó al tratado de las pasiones. Por ello no podemos reducir la educación a la formación intelectual, sino atender, al menos mínimamente, a la educación de las pulsiones o pasiones, que era lo que se reservaba a lo que antes se llamaba educación de la voluntad. Efectivamente, en el ámbito de la voluntad es donde se encuentran y se cruzan el lado inconsciente y el lado consciente de nuestra psique.

En nuestro marco teórico, las pulsiones y las distintas intencionalidades del hombre, consideradas desde una psicología psicoanalítica, pueden enfocarse desde dos posibilidades de educación: una es la de la represión o inhibición, otra es la del encauzamiento. Precisamente la educación, como la cultura misma (según la vio Sigmund Freud en *El malestar en la cultura*)⁶, es un freno y un dispositivo para poner límites y moldear los impulsos, que surgen de las capas profundas de la psique y exigen su satisfacción. Pues bien, la cultura se encarga de reprimir, y es por lo que se causa el conflicto. Si se pudiera encauzar, sería mejor. En efecto, aquí encauzar no es reprimir ni inhibir, sino tratar de buscar una salida creativa y fructífera. No sólo una «graciosa huida», porque eso será detectado por la psique y no resultará satisfactorio.

§31 Entre la mera inhibición y la sola sublimación, Freud propone un camino diferente, lo que él llama «el arte de vivir». Después de hablar de esos dos métodos que hemos mencionado (inhibición y sublimación), añade: «Existe un método que todavía no he mencionado, no porque lo haya olvidado, sino porque aún ha de ocuparnos en otro respecto. ¡Cómo podríase olvidar precisamente esta técnica del arte de vivir! Se distingue por la más curiosa combinación de los rasgos característicos. Naturalmente, también ella persigue la independencia del destino –tal es la expresión que cabe aquí– y con esa intención traslada la satisfacción a los procesos psíquicos internos, utilizando al efecto la ya mencionada desplazabilidad de la libido; pero sin apartarse por ello del mundo exterior, aferrándose por el contrario a sus objetos y hallando la felicidad en la vinculación afectiva con éstos»⁷. Se trata, pues, de algo en la línea de la sublimación, pero que no se reduce a ella, pues ella tiene como un gran monto de ilusión y engaño; es algo que, atendiendo a las demandas de las pulsiones de la psique, las conduce de tal manera que podríamos decir que se pone en concordia con las de los otros seres humanos en la *polis*, en la sociedad.

⁶ S. Freud, *El malestar en la cultura*, Madrid: Alianza, 1991 (15a. reimpr.), p. 20.

⁷ *Ibid.*, pp. 25-26.

De una manera parecida a los griegos, que hablaban de las pasiones concupiscibles y las irascibles, Freud vertebró su teoría de los impulsos a partir de las pulsiones eróticas o de placer y *thanáticas* o de muerte. Pero los dos son ejes principales y muy importantes en el desenvolvimiento de la persona, y, por lo tanto, objetos de su educación. Lo más visible es el grupo de pulsiones asociadas al impulso de placer; pero, como él mismo decía, «el impulso de muerte trabaja en silencio». La noción de pulsión (*Triebe*) de Freud ha sido relacionada con la noción de intencionalidad de su maestro Franz Brentano. Freud, que estudiaba medicina, llevó algunos cursos libres en filosofía, todos ellos con Brentano y todos, curiosamente, sobre Aristóteles, del cual Brentano era muy buen conocedor, y de quien adoptaba y desarrollaba la teoría de la intencionalidad, que fue heredada por su discípulo Freud y otro discípulo suyo, fundador de la fenomenología, Edmund Husserl.

§32 Carl Gustav Jung, en su libro *Psicoanálisis y pedagogía*⁸, ve la educación de las pulsiones muy apegada a la terapia psicoanalítica, desde el tratamiento de niños perversos, pasando por el de niños orgánicamente enfermos, hasta los que, en un desarrollo normal, pueden ser guiados mediante el análisis para dar la mejor desembocadura a sus impulsos. Acude a las técnicas de interpretación de los sueños, asociación libre, etc., además de la interpretación, que le es peculiar, de los arquetipos del inconsciente colectivo, para utilizarlos en la conducción de los sentimientos de los individuos. De hecho, ve los famosos arquetipos como modelos de utilización de esa energía que va vinculada a las pulsiones.

Un desarrollo muy aprovechable de la teoría del encauzamiento (ni mera represión ni mera sublimación) se encuentra en Françoise Dolto, psicoanalista francesa muy amiga de Lacan, pero de línea muy diferente a la de éste. Ella sigue en la perspectiva «intencionalista» de Freud, por lo cual considera que los sentimientos son intencionales o pulsionales, tienen destinos y deben de orientarse adecuadamente a

⁸ C. G. Jung, *Psicología y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós, 1961.

ellos. Y como se dedicaba principalmente al psicoanálisis de niños, de ahí su obra *Psicoanálisis y pediatría*⁹, en la que habla mucho de pedagogía y ve la educación de los impulsos más en la línea del encauzamiento. Hay que encauzar bien los impulsos, pues, si sólo se reprimen, hay un dolor muy grande en la psique, y, si sólo se desbocan, se causa dolor a la sociedad.

Por eso tenemos, como una aplicación y camino, el buscar maneras de encauzar los impulsos para el bien del individuo y de la sociedad. En un ambiente de participación y de solidaridad. Ya la tolerancia es un paso, pero sería muy deseable que se llegara más allá, a saber: una armonía de pulsiones en la que se pusieran todas lo más posible en aras de la convivencia pacífica y plena.

§33 Creemos que este arte de vivir está en la línea de lo que Foucault llama *el cuidado de sí*, vinculado con ciertas estrategias o tecnologías del yo. Esto lo desarrolló él como actividades interpretativas o hermenéuticas¹⁰. Eso nos da la pauta para pensar que la conducción ética y hasta estética de las pulsiones (o, si se prefiere, la construcción estética de la ética de los mismos) tiene un carácter hermenéutico profundo. Uno de los trabajos de Foucault en esta perspectiva se llama «La escritura de sí», lo cual es muy significativo; pero podemos decir que, antes de escribirse hay que interpretarse, por lo que hay que plantear primero una «Hermenéutica de sí» que nos pueda capacitar para pensar, escribir o delinear el sí mismo. Y él nunca negó que esa escritura de sí mismo estuviera ajena a la vida social; antes al contrario, debe hacerse en relación con los demás, de cara a la sociedad misma. Allí creemos que debe plasmarse una educación de los impulsos que, sin ser represiva ni inhibitoria, ni meramente sublimadora de ilusiones, pueda conducir a un arte de la vida – el cual también será arte de encauzar los sentimientos– que nos haga vivir en armonía unos con otros.

⁹ F. Dolto, *Psicoanálisis y pediatría*, México: Siglo XXI, 1980 (6a. ed.), pp. 18 ss.

¹⁰ M. Foucault, *Estética, ética y hermenéutica, Obras Esenciales*, vol. III, Barcelona: Paidós, 1999.

6. La hermenéutica analógica y la epistemología, la lógica y la metodología de la pedagogía de lo cotidiano

§34 La hermenéutica analógica puede aportar un marco de epistemología, lógica y metodología a la pedagogía de lo cotidiano¹¹. En efecto, la epistemología es la que aporta el fundamento que puede tener nuestro conocimiento, así como la advertencia de sus alcances y sus límites; en dependencia de ello, la lógica busca los esquemas formales que nos pueden dar la verdad y la corrección, esto es, la validez de nuestros razonamientos, tanto inferencias como pruebas. Y la metodología no es más que la lógica aplicada a distintos ámbitos, nos da las reglas de procedimiento más usuales en general o ya dirigidas a ciertas áreas del saber. Por eso pueden tomarse *lógica y metodología* muy unidas, o casi como lo mismo, en el sentido de que una es la lógica teórica y la otra la aplicación práctica.

La epistemología tiene tanto el aspecto de descripción del conocimiento como el de crítica del mismo. A veces, como en la tradición francesa, se toma en el sentido de lo que en la tradición anglosajona se da a la filosofía de la ciencia, también de descripción y de crítica del conocimiento científico. Todos esos aspectos pueden conjuntarse sin demasiado conflicto. Lo que sí vemos es que la pedagogía, concretamente la pedagogía de lo cotidiano, sostiene una epistemología más realista y objetivista, frente a los subjetivismos y relativismos que abundan. Esto los coloca como equívocos y prácticamente llevan al escepticismo. Pero aquí se defiende un poco más de objetividad, sin caer en el rigorismo extremo de la epistemología univocista que se dio en los positivismos. Se trata de una postura intermedia, que no renuncia a la objetividad, la verdad y el realismo que son alcanzables por el conocimiento, sobre todo por el conocimiento científico, pero sin la prepotencia de los positivismos o científicismos, tan criticados hoy en día, por ejemplo por Hilary Putnam, es decir, que alcanza a ver los límites o limitaciones del conocimiento y de la ciencia.

¹¹ De hecho, ya se han hecho estudios sobre estos temas. Cf. L. E. Primero Rivas, *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, ed. cit.

§35 Asimismo, en cuanto a la metodología, hemos visto que teóricos de la hermenéutica, como Gadamer, renuncian a todo método, y piden buscar una experiencia hermenéutica, en la autoeducación o autoformación. Y aquí la hermenéutica analógica, aun cuando habla de algunas pautas metodológicas, son tan amplias y abiertas, que no se la puede calificar de *metodologicismo*. En efecto, en el fondo se trata de cultivar la frónesis o prudencia, que es, tanto para Gadamer como para Popper, el instrumento principal de la interpretación, y, sobre todo, de la evaluación de las interpretaciones rivales, de modo que podamos discernir entre una buena interpretación y una mala o errónea. Se trata más de pequeñas metodologías para ir, con la frónesis misma, construyendo la virtud de la hermenéutica, lo que podríamos llamar la *virtus* interpretativa, de modo que con la autoformación y algunos principios muy amplios, podamos llegar a constituirnos en buenos hermeneutas.

7. Educación y axiología

§36 En realidad, la orientación, finalidad o teleología que damos a la educación es la felicidad. Se trata de educar para ser felices, para alcanzar los valores que sean conducentes a esa felicidad y las virtudes que plasmen esos valores. Por supuesto que, al hablar de felicidad, se puede decir que es un concepto formal, que no tiene el mismo contenido para todos. Es verdad, no todos ven la felicidad del mismo modo, lo que para unos es el ideal de felicidad para otros puede no serlo. Es decir, no hay una idea unívoca de felicidad, la felicidad se dice de distintas maneras. Pero tampoco es un concepto equívoco, la felicidad no es entendida de modos tan diversos que se contrapongan totalmente, como el sádico y el masoquista, que tienen por felicidad causar el dolor y sufrirlo. Más bien es un concepto análogo, admite diversos contenidos materiales, pero no tan distintos que no sean al menos reductibles proporcionalmente, o que puedan acercarse un poco.

Hay como un rango de variación dentro del cual adquieren diferentes contenidos, pero no tan diferentes como para que no se pueda ver que la mayoría de los hombres busca la felicidad en cierto tipo de cosas que están relacionadas: la vida, la salud, el bienestar, el cultivo intelectual y moral, etc., cosas que incluso en la vida ordinaria nos hacen pensar que quienes se apartan de esos ideales tienen cierta perversión, como los que disfrutan matando, robando, violentando, etc.

Así, en primer lugar, es una educación que ayuda al individuo a asumir que tiene que llegar a una cierta felicidad, a aceptar que puede ser feliz y a trazar ese camino. En segundo lugar, a buscar los contenidos o materia que pueden llenar ese esquema tan formal como el de la felicidad misma en tanto que finalidad. En esa selección de contenidos se dará el respeto por la dignidad de los demás, tanto como individuos cuanto como grupos. Y habrá un resultado analógico de pautas de felicidad que por lo general coincidirán con los que la historia ha señalado como propios del ser humano.

8. Conclusión

§37 Esto por lo que hace a la explicitación de los supuestos antropológico-filosóficos que subyacen a la hermenéutica analógica y a la pedagogía de lo cotidiano. De esta manera podremos levantar más consistentemente la vinculación de ambas instancias, de modo que obtengamos una hermenéutica analógica aplicada a la pedagogía de lo cotidiano, o que la pedagogía de lo cotidiano se ayude de la hermenéutica analógica para construirse y aplicarse. En esa doble tarea de edificación y de aplicación, la interpretación que se sirve de la analogía y la iconicidad le podrá ser de mucha utilidad, ser para ella un instrumento adecuado para cultivarse.

También hemos visto que esta pedagogía de lo cotidiano recibe de la hermenéutica, concretamente de la hermenéutica analógica, esclarecimientos en cuanto a su epistemología y su

metodología, así como en cuanto a su axiología. En efecto, la analogicidad ayuda a buscar esa finalidad que hemos trazado para la educación que se propone y que es la felicidad. Pero, como la felicidad es un término demasiado formal o vacío, en el que puede caber cualquier cosa, esto exige un estudio del ser humano, para ver cuáles son sus necesidades y deseos o aspiraciones legítimas, y por ello hemos señalado algunos elementos de la antropología filosófica o filosofía del hombre que acompaña a la hermenéutica analógica, de modo que se vea qué aspectos del hombre destaca para educar, tanto en lo intelectual como en lo emocional o sentimental. Esto es, involucra no sólo la educación del intelecto, que es algo en lo que ya se ha insistido mucho, sino también una educación de los sentimientos, que es algo que está haciendo mucha falta.

CAPÍTULO 3 LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS

Introducción

§38 Ha sido algo fundamental en casi todos los sistemas de filosofía, desde los presocráticos, pero sobre todo en la época socrática, la educación de los sentimientos. Cuando la filosofía se centra en el hombre, junto al intelecto y la razón, aparecen los sentimientos, y tienen que ser abordados sobre todo para buscar la manera en que sean dirigidos por la razón, entendida como facultad superior.

«Sentimientos» es el nombre moderno que se ha dado a lo que los antiguos llamaban las pasiones. Así como ahora hablamos del sentimiento de la ira, del gozo, de la tristeza, etc., así antes se hablaba de la pasión correspondiente. Por eso los tomaremos como equivalentes, o al menos como íntimamente interconectados, dado que lo que vale para unos vale para los otros. Primero haremos un recorrido histórico, muy breve, por las principales teorías, y luego trataremos de abordar el tema de la educación de los sentimientos desde la hermenéutica.

Historia

§39 Comencemos, pues, con los principales hitos históricos de la reflexión sobre los sentimientos¹. Y, ya que esa historia va de la mano de la historia de la filosofía, nos lleva directamente hasta sus orígenes en Grecia. Allí los presocráticos se centraron en el placer y el dolor, como lo hicieron Heráclito y Empédocles, Pitágoras y Demócrito. Las pasiones encuentran su momento de máxima sistematización en los pitagóricos, pues mucho de lo

¹ En su *Historia de la filosofía*, y cap. X de su *Psicología*, Paul Janet ha dedicado un capítulo a las teorías del sentimiento. Pero aquí hemos ampliado mucho sus datos. Hemos utilizado F.-L. Mueller, *Historia de la psicología*, México: Fondo de Cultura Económica, 1966 y N. M. Bleichmar - C. Leibernann, *El psicoanálisis después de Freud*, México: Eleia Editores, 1989.

que ellos teorizaron fue recogido por Sócrates, Platón y Aristóteles. El aspecto moral se pone de relieve en los semisocráticos: Antístenes y Aristipo, y en los socráticos: Platón y Aristóteles. El Estagirita es el gran sistematizador, pero muchos elementos se encuentran ya en los pitagóricos, que serían llevados por Platón a mayor síntesis en la *República* y por Aristóteles en las *Éticas* y el *De anima*.

Así, por ejemplo, es el Estagirita el que dio por primera vez un cuadro sistemático de las pasiones, que eran las que representaban a los sentimientos. Estructuró las pasiones de acuerdo a dos apetitos: el concupiscible y el irascible. Así, las pasiones concupiscibles son: el amor, que es la inclinación hacia el bien conocido; el odio, que es la aversión hacia el bien conocido; el deseo, que es movimiento hacia el bien aprehendido como ausente y futuro; la fuga, que es el movimiento para apartarse del mal aprehendido como ausente y futuro; el gozo, que es el deleite o descanso en el bien poseído; y la tristeza, que es el desaliento por el mal presente. Las pasiones irascibles son: la esperanza, que es el movimiento hacia el bien arduo y ausente, pero que puede alcanzarse; la desesperación, que es el alejamiento del bien arduo e imposible de alcanzar; la audacia, que es el movimiento frente al mal arduo, inminente y superable; el temor, que es el abatimiento por el mal arduo, inminente e inevitable; y la ira, que es el movimiento hacia la venganza, esto es, a dañar la causa del mal.

El sistema aristotélico será discutido por epicúreos y estoicos, quienes abundarán en aspectos suyos; pero la obra principal ya había sido hecha. Teofrasto desarrolla la doctrina de su maestro Aristóteles, en oposición a los estoicos. Estos últimos hablaban de la pasión como corrupción de la razón. Séneca y Galeno las conectan con los temperamentos del organismo. Epicuro distingue placeres del cuerpo y del alma. En cambio, los neoplatónicos dicen que el alma participa sólo indirectamente de la pasión.

§40 Tratados de las pasiones veremos a lo largo de la Edad Media, siguiendo muy de cerca a Aristóteles, aunque, claro, con el ideal del cristianismo, como notamos en Tomás de Aquino, que se apega al Estagirita, pero también acude mucho, lógicamente, a

los santos padres, singularmente a San Agustín. Allí el estoicismo y el neoplatonismo se dan la mano con el cristianismo, y se busca supeditar a las pasiones al régimen de la voluntad, que es el apetito racional, esto es, el deseo iluminado y regido por la razón. Santo Tomás retoma a Aristóteles, y pone el amor como principio de todas las pasiones. Es célebre el dicho de Tomás, de que las pasiones no son malas de suyo, sino que pueden hacerse malas por la utilización o manejo que de ellas hace el hombre. Fueron numerosísimos los medievales (casi todos) que trataron de las pasiones, más bien en estudios de teología moral.

Los sentimientos o pasiones tuvieron que ser aceptados como una parte fundamental del hombre, en la antropología filosófica; hacían pareja con las facultades cognoscitivas, como el intelecto y la razón, y eran vistas como la parte oscura del hombre, y la cognoscitiva como la parte luminosa. Pero era lo que a veces más podía en el hombre, y eso lo tomó muy en cuenta la retórica, que, además de mover la razón, tenía que mover las pasiones o sentimientos del hombre.

§41 Así vemos que, en el Renacimiento, con la restauración del epicureísmo, vuelve la relatividad del placer, que ya se daba en sofistas y epicúreos, como sucede en Montaigne y Cardano. Muchos dedicaron tratados a las pasiones. Descartes, padre de la filosofía moderna y del racionalismo, es célebre por su *Tratado de las pasiones*, que hacía juego con los tratados que dedicó a la razón, sobre todo el *Discurso del método*, pues también para las pasiones se pensó una metodología parecida. Descartes da una teoría fisiológica de las pasiones y ensaya una deducción lógica de las mismas. Son los espíritus animales los que las provocan, pero todas se conectan con el conocimiento, y como una perfección o una imperfección. Spinoza lleva a su culmen ese racionalismo y aplica las matemáticas a las pasiones, cuya cúspide es el amor racional de Dios. Malebranche combina a Descartes y a Spinoza. Leibniz da a las pasiones una base más metafísica, pero todavía intelectualista. Bossuet combina su formación escolástica con el cartesianismo. La Rochefoucauld reduce al amor propio toda la

vida afectiva. Hobbes también centra todo en el egoísmo y le da una psicología materialista. Locke habla de tendencias del pensamiento. Pero en la mayoría de ellos las pasiones deben sujetarse a la razón. Desentona en cuanto a esto Hume, el empirista, quien dice que la pasión se opone a la razón, y siempre acaba por ganarle a la razón, al final se le impone.

Otro que dedicó un espacio notable a la educación de las pasiones fue Pascal. No otra cosa pretende con su dicotomía del espíritu geométrico y el espíritu de fineza, fuerzas entre las que busca un cierto equilibrio. El espíritu geométrico entiende las razones de la razón, y el espíritu de fineza entiende las otras, esto es, las razones del corazón. Es el espíritu de fineza el que tiene que ver con las pasiones y su dirección; sin embargo, para él no son susceptibles de ser movidas por la retórica, pues el corazón del hombre es tan complicado que sólo Dios puede entenderlo; en cambio, el hombre entiende el razonamiento geométrico, por eso llega a poner como modelo de la retórica los *Elementos* de Euclides, en su opúsculo *Del espíritu geométrico y del arte de persuadir*, donde dice que lo mejor para persuadir es definir claramente los términos, cuidar que los juicios sean verdaderos y demostrar lo más que se pueda en el discurso o raciocinio. Como vemos, su gran profundidad de espíritu, eso que él mismo llamó espíritu de fineza, le hizo captar la importancia de los sentimientos, pero su talante racionalista, que le contagió su época (recuérdese su gran admiración por Descartes), le hizo sesgarse hacia la razón, el espíritu geométrico.

§42 Es por ese tiempo del XVII al XVIII, en el que el racionalismo y el empirismo desembocan en la Ilustración, cuando se pasa de las pasiones a los sentimientos. Los grandes moralistas franceses, también grandes psicólogos (a los que tanto alude Nietzsche con admiración) como La Rochefoucauld y La Condamine, conceden mucho lugar a la educación de los sentimientos o las pasiones.

La línea anti-intelectualista se inicia con Rousseau, para quien las tendencias sensitivas más básicas del hombre son superiores a las intelectivas. Shaftesbury, Hutcheson y Reid dan también

prioridad a lo sensitivo, y hablan de un sentimiento moral. Kant habla del sentimiento como de una modalidad originaria de la conciencia. Además, Kant establece, en su *Antropología*, que los sentimientos pueden manifestarse en dos formas: la emoción y la pasión, con un estado agudo y súbito, la primera, y crónico y habitual, la segunda. Decía que la emoción es como el remanso de un río y la pasión como un torrente.

Schopenhauer y Von Hartmann centran todo en la psicología del dolor. Herbart reduce el sentimiento a la acción recíproca de las representaciones. Hamilton vuelve a la teoría aristotélica del placer. Jouffroy, Spencer, Bain y Darwin estudian los estados afectivos. También lo hicieron Sergi y Mantegazza.

Ribot fue el jefe de una escuela que ha sido la que más ha investigado la psicología de los sentimientos, aplicando los recursos de la ciencia experimental². Paulhan, Rauli, Pierre Janet y Dumas pertenecen a esa escuela. También han hecho trabajos de laboratorio Wundt, Ebbinghaus, Stumpf y Külpe (Psicología de los sentimientos). En otros ámbitos, han desarrollado la psicología de los sentimientos James, Lange, Sibbern y Höffding.

§43 Más recientemente, en la teoría de Freud, encontramos la dualidad de amor-odio, en la forma de Eros y Thánatos. Se ha dicho que el psicoanálisis freudiano ha carecido de un desarrollo suficiente de la teoría de los sentimientos, mas puede afirmarse que éstos se estructuran a partir de y en torno a esa dualidad, que es la misma que ya encontrábamos en los presocráticos, notoriamente en Empédocles.

El dolor y el placer, la alegría y la tristeza, el amor y el odio, la angustia y la seguridad, etc., etc., se relacionan con esas pasiones, pulsiones o sentimientos fontales, básicos, que son el Eros y el Thánatos. Algún desarrollo y sistematización mayores se encuentran en el *Diccionario de psicoanálisis* de Laplanche³. Allí se definen y clasifican con más claridad.

En Freud se trata de pulsiones, pulsiones que tienen destinos, como había establecido su maestro Brentano, campeón de la idea

² Cf. F.-L. Mueller, *La psicología contemporánea*, México: F.C.E, 1969 (1a. reimpr.), pp. 25 ss.

³ J. Laplanche - B. Pontalis, *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona: Labor, 1979.

de la intencionalidad. Por eso, para Freud, los sentimientos, pasiones y pulsiones se caracterizan por tender a un objeto que los satisface. Y de ahí que su educación, como veremos, oscilará entre la represión o inhibición y el encauzamiento. La primera estrategia causa conflicto y enfermedad; sólo la segunda procede y alcanza buen término.

Clasificación de los sentimientos

§44 Llegando a una mayor sistematización, se han hecho ciertas clasificaciones de los sentimientos, como en la escuela de Théodule Ribot⁴. En ella, los sentimientos suelen dividirse siguiendo dos criterios: la tendencia –y son egocentristas o altruistas–, o según el conocimiento; y éste puede ser de lo verdadero, de lo bello o de lo bueno, y así surgen los sentimientos intelectuales, los estéticos y los morales.

Los sentimientos egocentristas son muchísimos, dado el natural amor propio que hay en el hombre. Algunos son agradables, como los que acompañan los actos de soberbia, vanidad, etc.; y otros desagradables, como los de ira, cólera, vergüenza, etc.

Los sentimientos altruistas son como los que acompañan al amor de benevolencia: amor filial, paterno-materno, fraternal, de amistad o simpatía.

Los sentimientos intelectuales son los que acompañan al conocimiento de la verdad, como cuando se llega a comprender y resolver un difícil problema de matemáticas o filosofía.

Los sentimientos estéticos son los agradables que produce la contemplación de lo bello y su discernimiento de lo feo, esto es, de lo estético y lo anti-estético.

Los sentimientos morales acompañan a los actos propiamente éticos, y son los del deber, de responsabilidad y de remordimiento. El sentimiento del deber es fundamental para la conducta ética, y acompaña a la conciencia moral, y es el resorte para actuar

⁴ Cf. Th. Ribot, *Psychologie des sentiments*, 1896; *Logique des sentiments*, 1905; *Essai sur les passions*, 1907.

moralmente. El sentimiento de responsabilidad se conecta con la idea de libertad y con el carácter racional de la elección libre. Este sentimiento, cuando se ha realizado la acción, y ha sido moralmente buena, produce un sentimiento agradable de deber cumplido; y, si la acción no fue moralmente buena, un sentimiento de remordimiento. Algunos centran en este último la prueba del carácter moral del hombre (otros dicen que depende solamente de la educación).

A veces entre los sentimientos morales, a veces junto a ellos, se colocan los sentimientos religiosos, relacionados con el culto a Dios, como la veneración, la humildad, la devoción, el agradecimiento, la fe o confianza, la esperanza y el amor⁵.

Educación de los sentimientos

§45 Pasemos ya al punto específico de la educación de los sentimientos. Los psicólogos en su mayoría han hablado de la educación de los sentimientos como parte de la educación moral del individuo. Y es que, en verdad, los sentimientos tuvieron que ser reconocidos como el apoyo más importante de la vida moral, ya que refuerzan las ideas, y a veces pueden más que éstas. En efecto, ellas pueden más que las ideas sobre la voluntad. Y, en cuanto están vinculadas con las emociones, son motivos muy fuertes para actuar y para dirigir la acción.

Principalmente el sentimiento del amor (a veces más que el de temor) es el que mueve en la acción, y también en la acción moral. Es el que da el entusiasmo. Éste ayuda igualmente para hacer el bien. Por ello los sentimientos son el mayor apoyo para obrar de manera constante de acuerdo con las convicciones que se tienen.

La pereza y la apatía son las pasiones enemigas de la virtud; en cambio, el entusiasmo las vence y se convierte en el mejor

⁵ Cf. E. Pérez-Delgado y R. García-Ros (comps.), *La psicología del desarrollo moral*, Madrid: Siglo XXI, 1991, pp. 51-70; E. Pérez-Delgado, *Psicología, ética, religión. ¿Ética versus religión?*, Madrid: Siglo XXI, 1995, p. 331. Este autor explica y aplica el modelo de L. Kohlberg.

amigo de la vida virtuosa, del ideal de la virtud. Así lo ve William James, con su psicología de índole pragmatista⁶.

Por eso se ha recomendado (Payot, *Educación de la voluntad*) su cultivo y educación, entendido como moderación y orientación hacia los actos virtuosos. Esto se lograba estudiando libros morales, considerando ejemplos de virtudes y por la reflexión meditativa. Sentimientos que se recomendaba estudiar eran el de obediencia, el de respeto, el de honor, el de delicadeza, solidaridad, emulación, etc.

§46 Una objeción que surge para la educación de los sentimientos es que no se tiene un dominio directo sobre ellos, para poder modelarlos a voluntad. Ellos no surgen por mandato categórico de la voluntad, eso es verdad; pero también lo es que pueden modularse indirectamente, provocándolos por medio de las ideas, y, una vez provocados, pueden ser desarrollados por actos repetidos que lleguen a engendrar la pasión. Ella es más persistente, y más fuerte.

§47 En cuanto al modo o método de educación de los sentimientos, se han aplicado sobre todo las leyes de la asociación de imágenes o de ideas, de Fechner y Lehmann, a la asociación de sentimientos, como leyes de la vida sentimental⁷. Veámoslas.

Ley del contraste.- Un sentimiento aumenta por su sentimiento contrario, sobre todo si aumenta el gusto o disgusto; por ejemplo, el sentimiento de ira crece si la persona con la que se discute o pelea no se inmuta y sigue impassible.

Ley de la sucesión.- Los sentimientos de gusto o disgusto aumentan si se disponen las imágenes o ideas excitantes en una serie creciente y ascendente. Esto se ve en la oratoria, la cual mueve mejor a los oyentes si mantiene la excitación y la hace crecer. Para alegrar a alguien con buenas noticias, se empieza por la menor, y se va aumentando la sorpresa, y así se añade, con cada noticia, por contraste, un momento más de gusto.

Ley de unión de varios sentimientos simultáneos.- Cuando un

⁶ Cf. W. James, *Compendio de psicología*, Madrid: Jorro, 1930.

⁷ Cf. F.-L. Müller, *Historia de la psicología*, ed. cit., p. 324.

sentimiento predomina, los demás son inhibidos. Pero cuando hay distintos sentimientos que tienen la misma intensidad, se da una especie de fusión, una mezcla de sentimientos. Los psicólogos han discutido el que se puedan tener a la vez varios sentimientos, pero ha prevalecido la hipótesis de que es posible la existencia simultánea de varios de ellos.

Aloys Müller⁸ señaló que los sentimientos tienen relación con las imágenes, a las que colorean de un estado de ánimo; con la memoria, pues aceleran o entorpecen los recuerdos; con el juicio, pues pueden falsificarlo; sobre todo, con los juicios de valor, pues toman un papel importante en la apreciación de las cosas, de modo que sentimientos subjetivos pueden cambiar el valor objetivo de las cosas mismas. O pueden ser educados para resultar apropiados a los valores de los objetos. Y también influyen en la voluntad, pues si influyen tanto en el conocimiento, también lo hacen en la decisión de algo, esto es, en su deseo o tendencia.

§48 Alguien que ha estudiado tanto los sentimientos desde el ángulo psicológico, como Carlos Castilla del Pino, se da cuenta que necesitamos de la analogía para avanzar en la educación de los sentimientos y estructurar nuestro yo, y esto siempre en relación con los demás. La interacción nos hace prever las actuaciones, y hacemos, así, a partir de las experiencias pasadas, una anticipación (prolepsis), que es el resultado de lo anterior y la previsión conjetural de lo por venir en las acciones que ponemos por obra a partir de nuestros sentimientos. Eso nos hace formar nuestro yo y educar nuestros sentimientos. Dice Castilla del Pino:

«Si tenemos en consideración que la construcción del yo es un proceso que se inicia como prolepsis [esto es, como anticipación] de la actuación; que sobre la marcha, como resultado de la interacción misma, el sujeto modifica el yo y su actuación y la reajusta con el propósito de que el final sea exitoso; que el yo construido de antemano –el proyecto

⁸ *Psicología*, Madrid: Revista de Occidente, 1933.

o prolepsis de yo— es aquel que el sujeto conjetura como el adecuado para su «teoría» de la situación por venir; que de la interacción yo/situación real surge el yo final, del que el sujeto dispondrá para eventuales situaciones ulteriores análogas, y al que el sujeto juzga como un objeto más (qué bien me salió el trato de ayer, qué estúpidamente me comporté anoche); y que ese yo de la actuación está en la mente de los demás, para los cuales se actúa, entonces es importante lo que pensemos y nos digamos de este yo; pero más aún lo que piensan y digan los demás»⁹.

Vemos cómo ese avance en la línea de la educación de los sentimientos tiene un carácter hipotético o conjetural, pero que avanza a partir de las analogías que aprendemos a encontrar en las circunstancias y en los contextos, esto es, de manera interpretativa o hermenéutica. Si, como dice Ricoeur, también las acciones significativas son texto, el texto principal que tenemos para interpretar es nuestro propio texto, el de nuestros actos, actitudes, y nuestra vida misma.

Según se ve, la educación de los sentimientos ha atraído el estudio de muchos teóricos, como algo fundamental e imprescindible. Y, tal como ya apuntábamos, dicha educación se ha cifrado o en la represión o en el encauzamiento. A todas luces parece mejor este último, es decir, el encauzarlas para lograr un equilibrio dentro de cada uno y entre todos, de manera que el hombre pueda vivir adecuadamente en sociedad. Armonía inestable y frágil, pero al menos en cierta medida sostenible, para vivir en armonía con los demás. Esto es lo que ha resultado más necesario, en la línea de la convivencia social, moral y política. Aquí nos resuena una frase de Kant, que ha inspirado a Adela Cortina: «Hasta un pueblo de demonios tendría que regirse por leyes».

Hermenéutica y educación de los sentimientos

§49 Pues bien, ¿cómo se relaciona la hermenéutica con la

⁹ C. Castilla del Pino, *Teoría de los sentimientos*, Barcelona: Tusquets, 2000, pp. 268-269.

educación de los sentimientos? Tocamos aquí algo que tiene que ver con la educación moral, ya que al hablar de educación de sentimientos acude a nuestra mente la asociación con la conducta moral del hombre; es una educación moral, para actuar bien en la sociedad, en la convivencia con los demás, no para usar los sentimientos contra los otros, o para hacernos monstruos de un egoísmo refinadísimo. Mas –ya que hablamos de educación moral–, tanto el aspecto pedagógico como el ético requieren de una interpretación del hombre a la que ajustarse. Más aún, de hecho la conllevan, son acompañados por una idea del hombre, por una antropología filosófica, en parte previa y en parte construyéndose, como es normal y natural. Pero hay cierta idea del ser humano según la cual se va a implementar la moral y la educación. En nuestro caso pueden conjuntarse ambas ideas, ya que se trata de una educación moral.

Ya hay antecedentes de esto. El más notorio es el de Michel Foucault, que hablaba de una formación del yo, de un cuidado de sí mismo, de estrategias para la modelación de la propia persona, y significativamente los escritos tocantes a ese tema fueron compilados en el volumen de sus escritos de hermenéutica. En efecto, es necesario hacer hermenéutica del ser humano para poder brindarle pistas, caminos o directrices de formación. Hay que interpretar al hombre para poder darle la educación moral que le sea adecuada, lo más adecuada que se pueda, y no hacer una moral que sea inadecuada para él y, sin embargo, se le va a imponer para que se la ponga como una camisa de fuerza¹⁰.

§50 Ahora bien, el problema es el de la imagen del hombre que hayamos de adoptar para ir construyendo junto con ella la educación de los sentimientos. Se da una eterna lucha de imágenes del hombre. Muchos filósofos han creído conocer la

¹⁰ Ágnes Heller también ha tratado el tema examinado, especialmente en su libro *Teoría de los sentimientos* (Editorial Fontamara, Col. “Ensayo contemporáneo”, Barcelona, 1980). Puede consultarse una síntesis de su análisis en el libro de Luis Eduardo Primero Rivas *¿Cuál Ágnes Heller? Introducción a la obra de la filósofa húngara*, AC Editores - Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), Cali (Colombia)- México, 2000, ps. 73-85.

esencia del hombre, la naturaleza humana, y han ofrecido versiones distintas, incluso contrapuestas. ¿Qué hacer? ¿Alguna de ellas es la única verdadera o todas son verdaderas? Es el peligro del absolutismo y el del relativismo extremos. Tan sospechoso es decir que sólo una imagen del hombre es válida (y suele ser la nuestra) como decir que todas son válidas y complementarias. No son complementarias, necesariamente habrá contradicción entre muchas de ellas, que se excluyen mutuamente. Quizá lo más prudente sea atender a varias de ellas y tratar de extraer lo mejor que tuvieron, y esto no con un criterio absolutista, sino guiado por la historia, es decir, sacando las lecciones que la historia nos ha dado sobre el hombre, que ya ha corrido tiempo suficiente como para darnos cuenta, al menos un poco. La hermenéutica nos alecciona para tener la cautela de no absolutizar, pero creo que también debe hacerlo para que evitemos relativizarlo todo y que cada quien haga del cultivo de sí una cosa meramente estética. Es también ética. Ojalá tenga la estética suficiente para hacer atractiva la imagen de hombre que profesamos, pero esto irá vinculado a la profundidad ética que podamos alcanzar, y ella es proporcional a la capacidad que tengamos de convivir en paz y justicia con los demás.

Cómo puede intervenir la hermenéutica en la educación de los sentimientos

§51 De hecho, ya la misma hermenéutica tiene una cierta concepción del hombre. Es la idea de que en el hombre predomina lo simbólico sobre lo biológico. Es decir, el ser humano trasciende lo meramente biológico, y lo tiñe de simbología, claro que no se vuelve simbológico sin más, sino encarnado en lo biológico. El hombre trasciende lo biológico hacia lo simbológico porque tiene una intencionalidad cognoscitiva y volitiva que va más allá de lo que se da primariamente, como en el animal, y se dirige hacia lo que se da de manera más complicada y sutil, lo que le construye su imaginación, la fantasía. Es el animal fantástico¹¹. Es el animal que

¹¹ Cf. J. Conill, *El enigma del animal fantástico*, Madrid: Tecnos, 1991, pp. 205 ss.

finge para sobrevivir, pero que también dice lo que finge, y allí no sólo sobrevive, sino que alcanza el nivel de lo cultural, la transmisión de la cultura. También la hermenéutica nos enseña que el hombre es el único animal que duda y distingue¹², lo cual es sumamente hermenéutico, más aún, es la condición de posibilidad de la interpretación.

Pues bien, ya la hermenéutica nos hace ver al hombre como un ser intencional, en la línea de Brentano, que la transmitió a sus alumnos Freud y Husserl. Es un ser intencional, pero también lo es cualquier otro animal. Lo que cambia en el hombre es el modo de su intencionalidad. No se da a lo puramente empírico sin más, sino que lo reviste de simbolicidad, esto es, lo cubre con su imaginario, con su fantasía, finge y dice lo que es y lo que quiere ser. Pero, ante las cosas que finge, que fabula, que imagina, siente duda, y por ello le viene la necesidad de distinguir, de precisar, de matizar, de pulir. En este sentido, la hermenéutica aprovecha la duda que experimenta cada uno de nosotros ante las imágenes de ser humano que nos presentan los teóricos, los científicos o filósofos, y nos hace pasar a buscar distinguir entre ellas, compararlas, modificarlas, hasta que encontremos algo que nos parezca mejor, que nos satisfaga. Allí se da la labor de la interpretación. Aquí me contentaré con sentar las bases de la educación de los sentimientos desde una hermenéutica que apunta a la moral, algo que ya ha iniciado Paul Ricoeur¹³. La hermenéutica y la ética van en el camino de la sabiduría práctica.

§52 Esta sabiduría práctica, que es la prudencia o frónesis, no procede por leyes exactas ni avanza por recetas. El prudente o *frónimos*, como ya decía Aristóteles, va formando en sí mismo, por la praxis y con ciertas leyes y reglas, muy pocas, una *tejne* o arte por la que se conduce con adecuación en la vida social. Yo he querido solamente insistir en la parte hermenéutica que sirve de enraizamiento a la ética, sobre todo a la ética aplicada.

¹² Esta definición o idea del hombre es de mi amigo el Dr. Ricardo Blanco Beledo, psicoanalista y filósofo, compañero de afanes hermenéuticos.

¹³ Cf. P. Ricoeur, *Lo justo*, Madrid: Caparrós, 1999. Es lo que recalca A. Domingo Moratalla, el traductor, en su introducción, pp. 13-14.

Interpretar al hombre, para poderle dar una ética y una educación que lo lleven a la felicidad. También señalándole la obligación que encuentra en ello. Y así se juntan y se concilian la ética aristotélica, de la finalidad, y la ética kantiana, de la obligación, que es algo a lo que ya ha apuntado el gran conocedor Pierre Aubenque.

Parece asomarse la vieja objeción de que interpretar al hombre para señalarle el camino moral conlleva falacia naturalista, pero no. Además de que en la filosofía analítica ya está muy desprestigiada esa acusación de falacia naturalista, pues es lo que hacemos a diario, es precisamente lo que la hermenéutica nos ha ayudado a hacer: disminuir las dicotomías. No hay tanta dicotomía entre interpretar y evaluar, entre la descripción y la valoración, entre el hecho y el valor. Antes bien, no hay nada tan neutro de valor que sea pura descripción, ni hay nada tan lleno de axiología que no dependa de la observación. Esas neutralidades pretendidas se han caído en la filosofía reciente. Ahora bien, no se trata de imponer una visión del hombre, un conjunto de leyes opresoras; se trata de presentar una imagen del hombre que pueda recoger lo mejor de la experiencia histórica, que se entable un diálogo entre las concepciones del hombre. Y llego a ver que convence más una imagen del hombre que presentemos, en la que se le vea feliz, autorrealizado, etc., que los montones de argumentos que podamos acumular en favor de una imagen cerrada del mismo, por excelente que sea. Será, por lo menos, un ideal regulativo que oriente nuestra marcha.

Conclusión

§53 Tenemos, así, una hermenéutica viva que nos ayude a orientar nuestro vivir, en ese aspecto tan fundamental del hombre que son los sentimientos. A pesar de lo atado que está al intelecto, el filósofo ha tenido que atender a ese lado oscuro del ser humano, el de lo volitivo, lo emotivo, lo pasional o sentimental. Y ha tenido que reflexionar sobre él, a despecho de que no se deja definir ni dividir, clarificar ni clasificar. Algo se ha sacado de ello. Si no

tesis fuertes y argumentos contundentes, sí, por lo menos, lo que nos puede aportar sobre ello la sabiduría práctica, que es más modesta: unos lineamientos para la acción, para nuestro comportamiento en sociedad.

Y es que en ella, en la sociedad, lo más definitivo e importante es la convivencia, una convivencia en los márgenes de la tolerancia y de la solidaridad. Y para ello no basta la educación de la inteligencia y de la voluntad, como a menudo se ha querido; se requiere también la educación de los sentimientos, de las pasiones, el lado oscuro del hombre que, cuando no lo atendemos, se venga de nosotros, y, cuando lo atendemos, se ilumina.

CAPÍTULO 4

HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO

Encuentro afortunado

§54 El encuentro entre la propuesta de Mauricio Beuchot Puente y la pedagogía que impulso es un desarrollo creativo de dos esfuerzos por aportar reflexiones, argumentos y aplicaciones que contribuyan a mejorar el trabajo hermenéutico y el educativo.

La obra de Mauricio Beuchot en su producción más reconocida ha aportado hasta el momento la filosofía que conocemos con el nombre de *hermenéutica analógica*, y el movimiento intelectual iberoamericano identificado con ella. Estas dos producciones, ya de por sí importantes, se van concretando en desarrollos particulares y específicos que abarcan diversos campos del trabajo social y profesional, entre los cuales se ubica el educativo, que nos interesa particularmente.

El encuentro mencionado como un primer resultado ha venido a dar la conceptualización siguiente: la hermenéutica analógica aporta una propuesta para concretar de una forma enriquecida la *hermenéutica* como disciplina de interpretación y análisis de textos –con lo cual distingue de manera sutil y proporcionada el universo de la cultura, de los significados directivos de la acción en el mundo–, mientras que la *pedagogía de lo cotidiano* avanza la idea de una forma de realizar la educación que recupera en primer lugar las condiciones materiales en la cual se realiza, por lo que trabaja con un concepto amplio de educación que lleva a postular que educación es primeramente *formación de la persona*, y después cualquier otro desarrollo que se quiera hacer.

La hermenéutica analógica aporta brillante y constructivamente una mejor manera de realizar la interpretación y análisis de los textos que encontramos en el mundo, y contribuye a re-significar, re-simbolizar el material con el cual se conforma la personalidad. Si este

hecho –conformar la personalidad– es el proceso educativo primigenio, entonces la hermenéutica analógica aporta elementos para entender cuál es el material con el que se realiza la educación, que simplemente es el mundo simbólico con el cual interactúa el ser humano en formación.

§55 Esta tesis nos lleva a ubicar a la educación desde el inicio de la formación de la personalidad y nos conduce a las primeras interacciones que realiza el niño o la niña que se forma –que va integrándose a la sociedad, se socializa–; y permite pensar en este proceso educativo dos grandes medios de realización:

1.El universo simbólico que entra en esa personalidad formándose; y:

2.Las condiciones materiales, instrumentales y prácticas en (y con) las cuales se realiza *la entrada* del universo de signos reseñado en uno.

El universo simbólico que *entra* en cada personalidad está determinado por las circunstancias en las cuales se forma la persona¹ –estando condicionado por éstas determinaciones–, que son los factores materiales de integración por medio de los cuales se accede al mundo simbólico al cual se llega. El primer factor de integración material para la inmensa mayoría de la humanidad es una familia, por lo cual debemos afirmar que el espacio educativo inicial de un niño o una niña es su entorno humano directo de sobrevivencia, y que desde este entorno y contexto comienza su educación.

Esta afirmación corresponde a la realidad más sutil que podamos pensar desde un concepto amplio de educación y se contrapone a la idea de educación conformada por el proyecto educativo capitalista: el capitalismo –la fuerza de industrialización y acumulación del trabajo triunfante en la modernidad– desde el

¹ Véase el argumento que sobre el particular hago en mi libro *Contribución a la crítica de la razón ética I – El pensamiento ético en el joven Marx*, Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), México, 2002, cuando en la “Introducción” planteo –en un esbozo para una teoría marxista de la personalidad, ilustrado en la vida del joven Marx– nueve instancias para precisar las circunstancias en las cuales comienza a actuar un niño o niña, mismas que serán retomadas más adelante (§s 60-78).

inicio de su emergencia en el siglo XIII, genera una serie de condiciones materiales, instrumentales y prácticas que van generando una nueva formación de la personalidad –diversa a la existente en el mundo medieval y el antiguo–, y en concordancia y armonía con los logros que alcanza en los diversos ámbitos de su acción, se va perfilando y definiendo como un plan educativo institucional, que en el tercer cuarto del siglo XIX se formaliza con los *proyectos educativos nacionales*, los cuales buscan uniformar a nivel de los estados nacionales la educación que reciben los ciudadanos, quienes serán tanto los sustentadores del financiamiento de la *clase política*, como los consumidores de los capitalistas, ya en el poder económico y político del mundo².

§56 El desarrollo de los proyectos educativos capitalistas instauro a la Escuela como la institución educativa por excelencia, y va conformando la ideología –y las organizaciones educativas, incluso en la forma de los Ministerios Nacionales de Educación– que llega a sostener la verdad ineluctable del conocimiento escolar que paulatinamente se va instaurando como el válido, legítimo y conveniente para la sociedad –entendida como la expresión del Estado–, y en definitiva como sinónimo de *educación*; con lo que resulta que ser educado es ser *escolarizado*.

En este sentido el concepto amplio de educación promovido por la *pedagogía de lo cotidiano* se opone a la idea capitalista de educación, y se ubica en la realidad de la conformación real de la persona sosteniendo lo dicho: el niño o la niña al nacer se enfrenta a la múltiple circunstancia histórico-social donde aparece, y va introyectando su entorno partiendo de la práctica familiar que le da las simbolizaciones primarias junto a los demás recursos con los cuales se conforma su subjetividad.

Desde el momento del nacimiento inicia la educación y de ninguna manera *educación es igual a escolaridad*: el niño o la niña que

² El punto de referencia más significativo para este es tema la llamada *Ley Ferry*; el ordenamiento legal francés establecido entre 1881 y 1886 por el cual se hace obligatoria la educación común para toda la población francesa, dando paso a la promoción de leyes análogas en el resto de los países capitalizados europeos.

entra a la escuela lleva ya una educación, inclusive condicionante y regulante de su aprovechamiento escolar. Y no solamente esto: cuando está en la escuela la educación brindada por la familia sigue actuando; e interactuará con la generada por la comunidad, que en nuestra época se manifiesta tanto a través de los medios masivos de información como de la calle, entendida como el espacio común de tránsito e intercambio informativo.

Pensamos que una buena concepción sobre el proceso educativo requiere un concepto amplio de educación, que haga palpable a los educadores –padres y madres, comunidad y escuela–, que primero es la formación familiar y que enseguida comienza a operar la comunitaria, las cuales coexistirán con la escolar cuando el niño o la niña finalmente arribe a la escuela.

§57 Si esto es así, como en verdad lo es, podemos pensar que la infancia va adquiriendo los símbolos y significados con los cuales interacciona partiendo de las circunstancias de su nacimiento y sus condiciones materiales, instrumentales y prácticas. Esto supone que, al pensar desde una filosofía educativa o desde una pedagogía, debemos tener presente tanto los símbolos con los cuales se conforman las apropiaciones con las que se define la personalidad de quien se forma, como las condiciones en las cuales se da esa introyección. En el primer sentido tiene una presencia ineludible la hermenéutica, particularmente la analógica, y en el segundo promovemos que ocupe un lugar la *pedagogía de lo cotidiano*, pues es una concepción que busca recuperar las circunstancias histórico-sociales en las cuales comienza a formarse la personalidad, para concretándolas en los factores precisos de integración en los cuales aquellas se materializan, recuperar las instancias que median la conformación de la personalidad, especificadas en cada uno de los momentos educativos por los cuales pasa la persona.

De esta manera proponemos pensar el hecho y el proceso de la educación como la integración de los símbolos que conforman las apropiaciones del sujeto que se forma, y de las condiciones materiales en las cuales aquellos se integran a la

persona, pues este es el proceso real con el cual acontece la educación, y es conveniente reflexionarla desde la hermenéutica y desde la materialidad que hace posible tanto la conformación del mundo subjetivo –que actúa a través de los símbolos y significados que lo conforman–, como sus circunstancias y condiciones de posibilidad, para tener un buen acercamiento a la formación humana.

§58 Mauricio Beuchot, siguiendo una idea de Michel Foucault, dice que es importante «la escritura de sí» pero que es más significativo “una «hermenéutica de sí» que nos pueda capacitar para pensar, escribir o delinear el sí mismo”³, con lo cual nos lleva a pensar que nosotros mismos somos un texto –el objeto de atención y estudio de toda hermenéutica– y a reflexionar que ese mundo simbólico que somos se ha formado y que es producto de una educación. ¿Qué educación?

El aporte que deseamos validar asevera que es producto de la materialidad, la instrumentación y la práctica con las cuales nos articulamos con el mundo, y busca sistematizar las circunstancias y condiciones de dicha inserción en la realidad, haciendo una hermenéutica del hecho y proceso educativo que recupera las determinaciones reales –materiales y simbólicas– con las cuales se conforma la personalidad y se puede realizar “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.

Esta aseveración es cierta incluso para la educación de los sistemas nacionales de educación, que si bien están dirigidos a igualar las personalidades para hacer buenos ciudadanos y eficientes trabajadores-consumidores, se tienen que dirigir a las personas concretas que están en sus aulas pues el individuo es: tanto la concreción de la sociedad, como el medio por el cual se

³ Véase en este libro el § 33.

da la comunicación humana; el modo de transmitir los significados, así como la manera de ejercer la educación.

Resumiendo: independientemente de cual sea el sistema educativo en juego, siempre tiene que ver directamente con la persona, por lo cual le sobra razón a Beuchot para pedir “una «hermenéutica de sí»”, que obliga a considerar tanto el universo simbólico con el que nos integramos, como las circunstancias y condiciones que lo han hecho posible.

Esto significa que, pensando la educación desde una filosofía educativa y/o una pedagogía realistas, tenemos que ocuparnos de una acción (y/o análisis) educativo que atienda en primer lugar la formación de la persona, pues es desde ella que se podrá ejecutar la simbolización y educación, y se lograrán establecer los objetivos formativos que queramos alcanzar con visos de alcanzarse; y las demás estrategias para lograr una buena formación en todos los niveles que deseemos conseguir, tanto en el orden material –la calidad, cantidad y organización de los signos conformantes de la persona–, como instrumental (y/o poético) y práctico, disposición que nos lleva al ámbito de la moral y sus formalizaciones.

Apreciamos que la búsqueda de “una «hermenéutica de sí»” es un magnífico medio para pensar el hecho y proceso educativo, tanto por el re-significado que adquiere la vieja sentencia del oráculo de Delfos –“conócete a ti mismo”–, como por la interpretación que destacamos: al ser la persona el fin y medio de toda educación, entonces es un deber ser que se le impone a todo educador que busque resultados efectivos y significativos en su acción educativa, y un sentido para considerar en una filosofía educativa o pedagogía que quiera conceptual adecuadamente sus objetos de atención y reflexión.

§59 Y si esto es así, también significa un desafío para seguir construyendo una hermenéutica de la pedagogía que sea útil para desentrañar tanto los signos con los cuales se integra una educación –sea personal o de un colectivo–, como las mencionadas circunstancias con las cuales se realizan. De esta manera una de

las tareas por realizar en este encuentro entre la pedagogía y la hermenéutica es recuperar los significados con los cuales se ha integrado una educación –se ha constituido una persona o una comunidad–, para con una *arqueología* precisarlos, identificarlos, comprenderlos e incluso valorarlos; al tiempo de buscar reconocer los medios por los cuales se han conformado, reconstruyendo sus instancias de integración.

Dicho de forma más sencilla: qué se aprendió y de cuál manera; en qué momento y con cuáles recursos; en que lugar y con cuáles condiciones, para tener formalizaciones que favorezcan saber la manera concreta como se realiza la educación familiar, la comunitaria y la escolar, evitando *dar palos de ciego* y aumentando el rendimiento educativo de una época que a todas luces requiere una mejor educación.

Nueve instancias de conformación de la personalidad

§60 En un intento por avanzar en estas formalizaciones acometamos un esbozo de las condiciones con las cuales comienza a integrarse la personalidad, iniciando por las histórico-sociales en las que se inserta el individuo al llegar al mundo.

Al nacer –no obstante carecer de una conciencia histórica–, los individuos encontramos nueve instancias de conformación de nuestra personalidad:

1. La estructura básica de la personalidad, definida por la integración de su carácter psíquico, la potencialidad básica de su carácter moral y sus particularidades anatómico-fisiológicas, donde ocupa un lugar central la estructura cerebral, como queda evidenciado desde la última década del siglo XX, gracias a los estudios de la anatomía y fisiología cerebral⁴.
2. El núcleo familiar de la socialización primaria del infante.
3. La condición de la clase social hegemónica en el barrio, el

⁴ Véase por ejemplo, el libro de Semir Zeki *Una visión del cerebro*, Ed. Ariel (Col. Psicología), Barcelona, 1995.

asentamiento humano donde se realiza esta socialización, y concreción de la comunidad que alberga al niño o la niña y su familia.

4. El momento de desarrollo de la clase social en la que se inserta, conformación siempre existente, aun en estos tiempos de supuesta disolución de las clases sociales y de “fin de la historia”⁵.

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, esto es: la dinámica cotidiana que se realiza efectivamente en el entorno de la persona analizada; y:

9. La organización y/o estructuración del modo de producción y apropiación en cuanto tal, y su concreción histórica en el desarrollo de su dinámica⁶.

A reserva de tratar a fondo esta tesis en una publicación diversa, bosquejemos un desarrollo mínimo de los puntos mencionados.

1. La estructura y/u organización básica de la personalidad

§61 En este mismo libro Mauricio Beuchot se refiere a la antropología filosófica ofreciendo diversos acercamientos para la definición de lo que somos, y mostrando la relevancia de la filosofía

⁵ Tenemos en mente incluso un momento de disolución social de una clase, que puede estar en plena decadencia a consecuencia de múltiples factores, como puede ser uno de “proletarización” y/o de lumpenización, como parece acontecer aceleradamente en el capitalismo globalizado, en esta etapa actual de desarrollo del Imperialismo unipolar.

⁶ Estas nueve instancias de formación de la personalidad fueron propuestas originalmente en mi libro *Contribución... I* (ed. cit., p. 27, § 19), y las retomo pues son muy útiles para seguir construyendo una adecuada teoría de la personalidad.

del ser humano para la educación. Sus tesis antropofilosóficas pueden sintetizarse en su argumento de “una «hermenéutica de sí»” que necesariamente conduce a una teoría de la personalidad, un reflexionar y un definir la conformación e integración de la persona.

Estando de acuerdo con esta tesis hermenéutica, y sabiendo que es proporcional a los medios con los cuales se conforma la persona; que se realiza con un espíritu sutil de análisis y propuesta, que es analógica por evitar los extremos de lo único y lo múltiplemente indiferenciado; y que –finalmente–, convoca y promueve una intención esperanzadora, dúctil y afirmativa del ser humano, podemos avanzar en profundizarla, distinguiendo en la constitución de la persona la estructura u organización de su personalidad, y especificándola por su sustanciación en caracteres –el psíquico y el moral⁷–, que hoy tenemos que vincular necesariamente a la anatomía y fisiología cerebrales, síntesis última de la anatomía y fisiología general del ser humano.

Retomando a Beuchot: somos un texto, y antes de escribirnos –como quería Foucault– tenemos que interpretarnos, y para poder hacerlo debemos saber previamente de dónde venimos, conociendo quiénes somos, entendiendo y comprendiendo cómo hemos sido formados; qué educación recibimos, de qué somos resultado.

Esto, dicho en la perspectiva de una autoconciencia, de un querer saber de nosotros mismos que aumente nuestra conciencia histórica –que incluso puede pensarse como producto de un *psicoanálisis histórico*; sin embargo, esta tesis también puede formularse en la visión de los educadores, quienes pueden preguntarse:

¿Qué carácter psíquico y/o moral tiene mi hijo o hija? ¿Es normal en su anatomía y fisiología o tiene de más o menos en sus capacidades usuales? ¿Cómo educar su carácter psíquico irascible, intolerante, pendenciero con una formación moral que

⁷ Retomo aquí a la Ágnes Heller marxista, especialmente en su libro *Instinto, agresividad y carácter – Introducción a una antropología social marxista*, Ed. Península (Col. Historia, ciencia y sociedad # 161), Barcelona, 1980.

lo haga más sociable y razonable? E incluso más a fondo. Los padres y madres de familias conscientes y responsables bien pueden preguntarse: ¿Qué tipo y estilo de conocimiento tiene mi hijo o hija? ¿Cuál es la forma de inteligencia que predomina en él o ella? ¿La estructura u organización de su personalidad es más adecuada para qué estrategia formativa?

§62 Los profesores y profesoras pueden hacerse preguntas similares frente a sus alumnos y/o estudiantes: ¿El tipo de carácter psíquico y/o moral de este estudiante es más favorable para qué tipo de trabajo académico y/o escolar? ¿Cuáles son sus mejores habilidades cognitivas y/u operativas? ¿Qué le falla en su carácter psíquico y/o moral para remediar tal o cual defecto?

Aun cuando sea una fantasía en nuestra sociedad, podemos imaginarnos que los dueños y gerentes de los medios masivos de información, se pregunten: ¿Qué carácter moral estamos formando en nuestros televidentes con estas series de violencia y miedo? ¿Cómo afectan estos programas desarticulados, ilusorios y negligentes a la estructuración u organización lógica de la infancia que nos ve? ¿Cómo influye en la conformación del cerebro infantil el tiempo de visión de estos programas, el tipo de luz que les llega, los colores utilizados?⁸

Podemos seguir acumulando preguntas –formuladas desde el espíritu metódico de la *pedagogía de lo cotidiano* que busca distinguir en primer lugar las condiciones objetivas de donde surgen los signos que nutren a la persona–, no obstante, este primer punto de nuestra sugerencia para explicar la conformación de la personalidad está suficientemente ilustrado, y suponemos que a esta altura de la exposición hemos validado suficientemente la tesis de la existencia de factores de integración primarios existentes al inicio de la formación de la persona, definidos con los nombres de los caracteres explicitados, los cuales se asocian y articulan con las determinaciones anatómico-fisiológico cerebrales del individuo.

⁸ Las dos primeras preguntas reciben una interesante respuesta en el libro de Ana Ornelas y Enrique Guinsberg, *La comunicación en la familia*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2003, capítulos 7, 8 y 9.

Igualmente creemos que sugerimos lo suficiente como para que los educadores consideren los elementos subrayados, y adopten estrategias educativas acordes con lo encontrado, entendiendo que se buscan objetivos educativos viables, de proporcionalidad propia e intrínsecamente buenos.

§63 Planteamos estos rubros como propuestas por ser consideradas, trabajadas y profundizadas, aun cuando estamos firmemente convencidos de su pertinencia y rigor. Estas tesis son útiles para muchos tipos de educación, incluso para la auto-educación de la persona, que permanentemente recurre a la introyección para irse auto-regulando y encauzando en sus desempeños, como tan bien ha planteado Beuchot al recuperar los aportes de Françoise Dolto. Esta psicoanalista francesa siguiendo las tesis “intencionalistas de Freud”, considera “que los sentimientos son intencionales o pulsionales, tienen destinos y deben de orientarse adecuadamente a ellos”, como se desprende de “su obra *Psicoanálisis y pediatría*⁹, en la que habla mucho de pedagogía y ve la educación de los impulsos más en la línea del encauzamiento. Hay que encauzar bien los impulsos, pues, si sólo se reprimen, hay un dolor muy grande en la psique, y, si sólo se desbocan, se causa dolor a la sociedad”.

Esto es, y trabajando con los conceptos de los caracteres subrayados: Hay que encauzar el carácter psíquico a través de un buen carácter moral, pues si los impulsos solo se desbocan se causa dolor al entorno, y si solo se reprimen “hay un dolor muy grande en la psique”, en la persona.

De las implicaciones sobre la formación del carácter moral se pueden desprender pertinente y atingentemente los argumentos de Mauricio Beuchot sobre la educación de las virtudes y los sentimientos.

Entendiendo que lo dicho es útil, pasemos a ilustrar la segunda determinación de la conformación de la personalidad, examinando el subtítulo:

⁹ Véase las referencias a F. Dolto, en el § 32 de este libro.

2. El núcleo familiar de la socialización primaria del infante

§64 Este segundo factor constitutivo de la personalidad está ampliamente documentado por diversas disciplinas y prácticas profesionales que de una u otra forma se vinculan con la obra freudiana, ineludible al respecto. De entre estos diferentes referentes me interesa destacar particularmente la *terapia de familia*, práctica social y profesional vinculada inicialmente a los estudios de la Escuela de Palo Alto¹⁰, con sus críticas a las tesis psicoanalíticas y posteriormente nutrida con otros desarrollos del campo de la salud mental y la antropología, que han dado frutos significativos para entender la correlación y dependencia de la formación de la persona con su entorno adulto directo de sobrevivencia –la familia–, crucial como materialidad que transmite significados, formas de operar –instrumentos de ejecución– y maneras de interactuar, práctica que conforma la moral introyectada por quien se forma.

§65 Creemos que la vinculación entre la persona y su familia es tanta y tan co-determinante, que promovemos encontrar las formas con las cuales se realiza, buscando encontrar las diversas variables que la sustentan, especificadas en factores como:

I. Las primeras relaciones objetuales del niño o la niña.

II. Las formas de sus lazos afectivos primarios, incluyendo el vínculo natural con la madre, lazo afectivo, práctico y material que cuando se rompe –por cualquier causa– llega a producir malformaciones en el carácter psíquico de la persona, que causan mucho trabajo identificar incluso en la terapia psicoanalítica.

III. Las formas de comunicación e interacción prenatales, que serán igual de básicas para determinar y condicionar la salud física de la persona en formación, así como sus habilidades lingüísticas y comunicativas en

¹⁰ Véase dentro de la literatura del campo educativo y sobre el influjo de la Escuela de Palo Alto en la educación el libro de Ana Ornelas *La comunicación perturbada en el salón de clases*, Primero Editores (Col. Construcción humana), México, 2001, especialmente ps. 97-104. De esta misma autora puede revisarse sus capítulos en el libro *La comunicación en la familia*, ed. cit., especialmente los números 1 y 4.

general, que tendrán un desarrollo conforme a las bases primarias de la gestación.

IV. Las acciones de comunicación y/o intercambio con el niño o la niña ya nacidos. La comunicación es la vía primigenia que llevará a la subjetividad infantil los signos o íconos con los cuales se comenzará a significar el mundo y la naturaleza, y conforma un factor de integración de la personalidad determinante para la instauración del lenguaje, conformación semántica, semiótica y lógica que instaurada permitirá el desarrollo de las capacidades cognitivas que tan bien rastreó Jean Piaget, y que retomaremos más adelante.

V. Las acciones de ejecución y/o realización del niño o la niña. Piaget fincó el desarrollo de las habilidades psíquicas y luego cognitivas en la *acción* –lo que Marx llamó la praxis¹¹–, subrayando una verdad indudable: solo es desde el hacer que se construye lo humano, incluidas las capacidades del infante en formación. Recordemos que el juego –la acción sin finalidad pragmática y/o instrumental– es básico en el descubrimiento infantil del mundo y la naturaleza.

VI. Las acciones de vinculación interpersonal y/o intersubjetivas. El primer lazo interpersonal del niño o la niña es con su madre, y de su calidad dependerá el desarrollo de las demás intercambios que el infante vaya haciendo con las personas que le rodean. Estas relaciones serán la base material para que se ejerza la comunicación y la educación que el niño o la niña va recibiendo, y el medio por el cual se concretarán las otras acciones que recuperaremos: las de producción y moral que el infante va aprendiendo.

VII. Las acciones de producción. Cuando nacemos y a través de la acción, tenemos que producir los significados y las habilidades con los cuales actuamos en la naturaleza y el mundo. El niño o la niña va midiendo la distancia de los

¹¹ Véase al respecto el ensayo de Clara Dan “El concepto de realismo de Marx a Piaget”, en *Marxismo y epistemología*, Ed. Martínez Roca (Col. Novocurso), Barcelona, 1985.

objetos; posteriormente su temperatura, su textura, lo alto y lo bajo. Incluso antes del lenguaje conoce la altura y el desnivel, lo áspero y lo suave, lo cercano y lo lejano. Por las acciones que realiza se van conformando estos significados concretos en signos que generarán interpretaciones. El niño o la niña va produciendo el mundo y significando su entorno natural. Como sabemos el cerebro infantil crece a velocidades impresionantes, articula neuronas y axones más rápidamente que en ningún otro momento de la vida, y esta base material es la que sustancia lo simbólico y potencia lo semántico que después dará el lenguaje. Se produce el mundo, y se va instaurando una identificación de lo conocido, una memoria.

VIII. Las acciones morales. El niño o la niña recién nacidos están siempre acompañados –con cualquier calidad de compañía– pues de lo contrario les es imposible sobrevivir. Esta condición humana es propiamente la *socialidad*, la vinculación natural con las demás persona de nuestro entorno, y desde ella comienza a formar el infante sus símbolos de regulación interpersonal. Dependiendo de cómo haya sido tratado, es que aprenderá o no una buena regulación moral –una ética adecuada– y establecerá conforme a su desarrollo psíquico la alteridad ética: el reconocer y respetar a los demás, como condición básica del comportamiento social.

3. La condición de la clase social hegemónica en el barrio

§66 Como los lectores atentos han descubierto, buscamos presentar las mediaciones, las determinaciones, los medios y/o factores de constitución que definen la conformación de la personalidad, y al considerar esta tercera condición creemos que en la realidad donde se ubica el niño o la niña existe una organización para la sobrevivencia de sus miembros –la familia acabada de convocar–, que por tener una actividad social se ubica en una forma precisa y determinada de obtener sus medios de producción y reproducción de su vida, y esta circunstancia económica y moral, la

ubica ineludiblemente en una clase social, que le aportará contextos para realizar su economía y su socialidad, y tenderá a normar sus acciones instrumentales, interpersonales y materiales, condicionando su actividad global.

Los contextos referidos determinan desde la forma de obtener los productos para la subsistencia diaria, hasta las maneras de programar los casamientos de sus hijos e hijas, pasando por las formas y medios de comunicación con los cuales interactúen, e incluyendo el tipo, cantidad, calidad y actualidad de los objetos e instrumentos con los cuales se auxilien en su actividad cotidiana.

Creemos que los procesos de producción y reproducción económica y moral que identifican y presentan los argumentos previos siguen vigentes –no obstante las tesis que arguyen la desaparición de las clases sociales–, y que ellos expresan realidades que hemos de considerar en la formación de la personalidad: es la objetividad de la inserción de la familia en la dinámica de una producción social la que crea los contextos instrumentales, prácticos y materiales que constituyen la vida cotidiana del niño o la niña que se forma, y que es desde esa materialidad (vital, poética y práctica) desde donde surgen los símbolos que van conformando la subjetividad que se educa, que se forma sin la conciencia del influjo de dichas materialidades.

§67 Para buscar precisar algunos de estos elementos objetivos que intervienen en la formación de la subjetividad, distingamos los siguientes grupos de variables:

I. La ubicación de la familia considerada en un medio rural o urbano.

II. La propiedad que tenga la familia sobre sus medios de producción, o el tipo de trabajo que realice.

III. La cantidad, calidad, actualidad y tipo de instrumentos de producción con los cuales cuente, incluyendo de especial manera la biblioteca familiar, que dará idea del tipo de cultura que se ejerza en dicha familia, correlativa a su inserción social.

IV. El tipo de vínculos interpersonales que tengan, priorizando sus relaciones productivas, profesionales o gremiales, pues

ellas darán clara idea del entorno social donde se forma el niño o la niña en consideración. Al escribir esta tesis, he de recordar la infancia de grandes intelectuales como Marx y/o Weber, quienes de pequeños se codearon con los profesionales, políticos, artistas y demás grandes personalidades que rodeaban a sus familias, nutriéndose desde su más tierna niñez del ambiente que posteriormente determinaría sus carreras.

V. En este grupo de factores de conformación de la personalidad hay que recuperar igualmente el tipo e intensidad de las expectativas sociales que tenga la familia y que por procesos directos e indirectos de comunicación e intercambio llegan al niño o la niña que se forma. Las expectativas consideradas van desde los deseos sociales de la familia –mejoría económica, profesional y/o cultural–, hasta sus odios y filias: reconocimiento y promoción de la democracia, la libertad, la felicidad y/o condena y vituperio de la monarquía, el fascismo, las dictaduras, el robo a los pobres, etc.

Quizá haya más factores por precisar en el recuento de este tercer elemento social activo en la conformación de la personalidad, sin embargo, avancemos sólo hasta aquí para considerar el siguiente grupo de variables:

4. El momento de desarrollo de la clase social en la que se inserta el individuo.

§68 Buscamos ofrecer argumentos útiles para pensar la realidad y en este grupo de variables tenemos que recuperar el factor del tiempo, tan crucial como el espacio donde hasta ahora hemos trabajado.

Las clases sociales surgen y desaparecen, y entre ese inicio y éste final hay un desarrollo temporal. El momento de despliegue de una clase social se mide por los capitales (productivos, morales y simbólicos) acumulados, realidades

vinculadas inexorablemente en el tiempo y en el devenir de las correlaciones políticas.

Para ubicarnos fundamentalmente en las clases sociales modernas, las que presumimos de mayor interés para la hermenéutica analógica de la *pedagogía de lo cotidiano* que buscamos validar, pensemos en la época moderna en la cual se forma una personalidad prefiriendo el momento actual, donde se da una compleja situación social pues los antiguamente llamados “burgueses” hoy han desaparecido al transformarse en *capitalistas*, que cosechando sus triunfos –particularmente el educativo– dominan completamente la sociedad estableciendo una producción hegemónica centrada en la reproducción del capital financiero que empobrece las demás formas de producción, y concentra el esfuerzo colectivo básicamente en dicha reproducción, dejando de lado lo que no sea fructífero para el enriquecimiento financiero capitalista.

Esta situación actual comporta consecuencias sociales significativas. La dinámica del capitalismo imperial –denominación del capitalismo financiero en su acción política– concentra la riqueza en un número cada vez menor de grandes capitalistas financieros, generando un proceso de empobrecimiento colectivo que significa para los capitalistas sacados de la producción (industriales o comerciales) una “proletarización”; y para los empleados una “lumperización”, pues de ser población del “sector formal de la producción” –los trabajadores institucionalmente reconocidos, que pagan impuestos para mantener a la *clase política*– tienden a pasar al subempleo o al “sector informal”¹², convirtiéndose en *vendedores ambulantes* e incluso ingresando a la delincuencia organizada, sea en sus expresiones directas y violentas o las profundas del “cuello blanco”, que delinquen con otros recursos tan disolventes como los primeros.

§69 El momento de desarrollo de una clase social tiene

¹² Véase sobre una lectura sociológica del factor del “desempleo” y el “subempleo” – de la dinámica de la economía informal–, a un autor como Ulrich Beck, en su libro *La sociedad del riesgo global, Siglo XXI de España Editores* (Sociología y política), Madrid, 2002, ps. 2, 4, 80 y 113-122, entre otras.

significado en la formación de la personalidad del niño o la niña que nace, pues ese nacimiento puede haber ocurrido en un momento de ascenso y/o descenso de una clase social y haberle tocado un buen momento o uno malo para su desenvolvimiento personal.

Un infante formará un tipo específico de personalidad según no solo la misma *edad familiar*¹³, sino el momento que distinguimos: su familia pudo haberse nutrido con grandes expectativas sociales asociadas a un momento de ascenso de una producción nacional, o en un momento decadente, con padres *proletarizados* e incluso *lumperizados*, viviendo del *ambulante* o el subempleo, aun cuando hayan alcanzados estudios profesionales, como apreciamos cuando el conductor del taxi tiene un título universitario que no ejerce, o cuando el obrero y/o artesano emigrante en un país imperial tiene hasta grados académicos que ha abandonado para sobrevivir como pueda.

Creemos que la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano debe saber distinguir finamente las condiciones con las cuales opera la realidad, y particularmente en la formación de la personalidad, factores como los ahora destacados, que según lo dicho son relevantes, y pueden servir para realizar una *arqueología* de un proceso educativo –personal o colectivo– que permita entender y comprender cómo se han formado determinadas personalidades, según el momento de desarrollo de su clase social.

§70 Un avance sobre la sutileza pedida deberá aportar criterios para formalizar el factor destacado, que por su complejidad solo puede quedarse por ahora en un esbozo, que habrá de sustanciarse según múltiples circunstancias y concreciones imposibles de abordar en este momento.

Buscando ahondar en la propuesta que avanzamos para una teoría de la personalidad nutrida en los significados y métodos

¹³ Esta tesis tiene que ver con el número de hijo o hija que se sea y el tiempo de formación de la familia: se ha nacido en sus años iniciales o cuando los hijos son adolescentes y los conflictos surgen cambiando la estructura u organización familiar y creando nuevas condiciones objetivas que darán diversas personalidades e incluso psicopatologías inéditas en dicha familia.

surgidos de una hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano, examinemos el factor siguiente, bajo el título de:

5. El estado de las relaciones de producción en la región donde se realizan los anteriores procesos.

§71 Sostenemos que la personalidad se forma a partir de múltiples componentes existentes en la objetividad donde nace y crece el infante tomado como modelo para realizar esta exposición, y en este recuento acabamos de recurrir a factores temporales para conceptuar el elemento recién presentado, que unidos a los espaciales destacados enseguida, nos dan un elemento mayor de comprensión.

Destacamos el concepto geo-político de *región* en tanto buscamos proporcionalidades propias para concretar nuestro análisis, y así evitar quedarnos en meras generalidades. Al considerar las realidades de un país encontramos que hay diversas fonéticas, costumbres, hábitos y tradiciones en ellas, circunstancias que nos conduce a distinguir la regionalización de una nación y de paso el multiculturalismo que puede darse en ella.

Si tomamos en cuenta este elemento, material y socialmente condicionado –pues así se dan las relaciones sociales de producción–, podemos reflexionar en algo evidente sin embargo, no siempre reflexionado: las personas se distinguen por su región de origen y esto es así porque tienen diversas personalidades según idiosincrasias territoriales específicas.

Esta circunstancia en la formación de la personalidad tiene diversas aplicaciones en múltiples ámbitos de la acción social, y distinguiendo particularmente el factor educativo podemos afirmar que un agente educativo –sea familiar, comunitario o escolar– debe considerar las particularidades regionales del que se forma, si busca obtener mejores cuotas de eficiencia en su actividad, en tanto entendemos que busca aplicar una pedagogía *diferencial y analógica* que considerando las condiciones concretas

de la cotidianidad donde actúa, se apega a ellas, tanto por buscar la eficacia dicha como por el respecto que deben tener las diversas personalidades según sus peculiaridades regionales.

El factor que acabamos de subrayar también requiere una mayor especificación, sin embargo, nos debemos mantener en le bosquejo adelantado para pasar al punto que sigue:

6. La situación histórica de la formación social que políticamente organiza los procesos convocados.

§72 En términos más sencillos este título puede referir simplemente a la nación donde el infante nace. Es casi un dato del llamado *sentido común* que la gran mayoría de los seres humanos nacemos en una nación –en una comunidad con una idiosincrasia e historia propias, así como un mismo origen étnico– y que es desde sus contextos desde donde adquirimos las peculiaridades dadas por el lenguaje –las más de las veces igualmente nacional– y las otras determinaciones que particularizan a dicha población.

Esta evidencia habitualmente es dejada de lado al pensar en la formación de la personalidad, no obstante, en este recuento perspicaz, ponderado y proporcional –analógico, pues– de las condiciones materiales en las cuales se educa la persona conformando su personalidad, hemos de recuperarla, agregando que es tan importante resaltar la formación social donde nace el individuo como su historia, pues es en ese doble gran cruce donde se concreta la vida cotidiana que a esa persona le toca en suerte.

Un momento de la historia nacional es el que concreta los factores de integración socio-históricos expresados previamente, y la circunstancia nacional que crea las condiciones de vida de la población, desde sus momentos infraestructurales –carreteras, puentes, ferrocarriles y demás medios de comunicación–, hasta sus más complejas institucionales culturales –universidades, editoriales, museos...–, pasando por el avance técnico-profesional de su población, medido en número de generación

de técnicos e intelectuales existente¹⁴, concreto en la cantidad y calidad de ingenieros, químicos, científicos, escritores, filósofos que tenga, así como años promedio de escolaridad, considerando que la educación escolar es también importante en una nación.

Volviendo a la evidencia del sentido común: es diferente ser ucraniano en los tiempos de Stalin, a ser de tal nación a fines del siglo XX; como es igualmente incomparable ser un mexicano del año 1850 a uno de la época actual, donde el predominio neoliberal ha mellado muchas esperanzas de la nación mexicana.

Entendiendo que es legítimo identificar a una nación y a su momento histórico como un factor de integración de la personalidad, pasemos a una concreción histórica mayor, al examinar el subtítulo siguiente:

7. El momento histórico de la correlación de las fuerzas sociales vigentes en la realidad considerada.

§73 Este factor conformante de la realidad y que afecta la formación de una personalidad es una idea que se me ocurrió hace muchos años, y que viene a re-significarse con lo que aprendo de la hermenéutica analógica. Como sabemos esta filosofía es tanto una *doctrina* como un *recurso de trabajo*¹⁵, que busca la tan mencionada sutileza para encontrar las determinaciones de proporcionalidad propia que identifiquen la constitución de un ser.

Si este es el ser humano, el cual se concreta en una personalidad, es importante precisar cuales son los medios con los que se integra, buscándolos sagaz y afanosamente, pues hay ocasiones en que un factor es tan grande que difícilmente puede apreciarse.

El estado y/o situación del momento histórico de la correlación de las fuerzas sociales vigentes en la realidad

¹⁴ Véase el planteamiento que hago sobre el concepto de *generación de intelectuales* en mi libro *Emergencia...* ed. cit., p. 93.

¹⁵ Al respecto dice Mauricio Beuchot: “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”; cfr. *Tratado...*, ed. cit., p. 20.

considerada, es una determinación gigante que muchas veces es desapercibida, pues convoca la lucha de clases vigente en una circunstancia nacional dada, y señala el momento de desarrollo de las clases sociales en pugna.

En esta época de triunfo generalizado del capitalismo, donde es más avasallante su hegemonía educativa y muchas personas creen de buena fe e inocentemente en la *desaparición de las clases sociales* y el *fin de la historia*, resulta menos visible la lucha de clases, no obstante, su existencia real y actuante.

El que haya desaparecido la burguesía al establecerse el capitalismo como la forma histórica autónoma de dominio del capital, no conlleva la desaparición paralela del capital y el trabajo asalariado como los puntos extremos de integración de la economía dominante. El que el capital se concentre día a día en menos agentes –incluso crecientemente despersonalizados aún cuando actuantes por medio de personas concretas a su servicio–, no significa su desaparición y mucho mejor connota un disfraz que oculta para engañar.

§74 Para darnos cuenta de estas realidades tangibles y vergonzantes tendríamos que recorrer las capitales del llamado *Tercer Mundo* apreciando el aumento diario del comercio informal, el establecimiento de todo tipo de transacciones en la vía pública –incluyendo *puestos de comida* donde se alimentan hasta empleados de *cuello blanco*–, el aumento del subempleo y el desempleo, y muchos otros males sociales que sólo los servidores del capital pretenden dejar de ver, para entender que la lucha de clases sigue vigente y en plena expansión, a pesar de los discursos vacíos de los neoliberales que sin embargo, siguen dominando el mundo al comenzar la tercera centuria.

El caso es que creemos que el momento histórico de la correlación de las fuerzas sociales vigentes en la realidad considerada –la lucha de clases–, es un factor a considerar en la intelección y comprensión de la personalidad, pues el momento de desarrollo de una clase social antes examinado, se concreta en la tensión de esta lucha, más palpable en las épocas revolucionarias –

paradigmáticamente el 1789 o el 1917–, y menos perceptible durante las *revoluciones conservadoras*, cuando una gran fuerza histórico-social derrota a una clase social emergente –tal como la Restauración a la Revolución Francesa u *Occidente* al Bloque Socialista, en el 1989, cuando cae el Muro de Berlín–, y aparentemente *vuelve la calma*, los revolucionarios desaparecen y el triunfo ideológico de los vencedores hace olvidar algunas verdades que son trastocadas en mentiras, por la nueva hegemonía que se da después del triunfo.

No obstante estas circunstancias, creemos lo dicho, y podemos pensar, a manera de ejemplo, que los nacidos después del socialismo –tanto en los países del llamado Bloque Socialista, como en el resto del mundo influido de alguna forma por el socialismo realmente existente– conformaron una personalidad diversa a las educadas en los años de ascenso de esa forma política; y que incluso pueden darse generaciones de jóvenes *pos-socialistas* nutridas en el descrédito, desánimo y desesperanza en un mundo mejor que sustentan la ideología de la postmodernidad, del fin de los metarrelatos y demás juegos de artificio resultantes del triunfo de la *revolución conservadora neoliberal*.

Esta tesis puede ilustrarse de diversas maneras, sin embargo, mantengamos el carácter de bosquejo de estos argumentos para examinar el siguiente subtítulo:

8. *La praxis del modo de producción y apropiación dominante en el momento de nacer del niño o la niña, la cotidianidad que le toca en suerte.*

§75 Las instancias, determinaciones, factores de integración y/o condiciones que intervienen en la formación de la personalidad se concretan o sustancian en la acción concreta que realiza la comunidad donde nace el niño o la niña para reproducir su vida, siendo ésta la vida cotidiana que le ha tocado en suerte. Siguiendo a Ágnes Heller en su etapa marxista, proseguimos pensando que el acontecer diario de una sociedad es la condición primaria con

la cual se reproduce su vigor, y que es en esta instancia de la dinámica comunitaria donde operan los procesos poiéticos, prácticos y educativos desde los cuales las personas garantizan su sobrevivencia individual e institucional; y que es por tanto, la primera condición de la vitalidad social¹⁶, y la fuente desde donde surgen las simbolizaciones que apropiadas en la subjetividad que se educa, van a constituir la personalidad.

Una buena hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano debe entender, identificar, nombrar, comprender y trabajar con los textos primarios de donde surgen los símbolos integradores de la personalidad –las apropiaciones con las cuales significa la persona–, para conocer su origen y la estructura u organización tentativa que adoptan, para cualificar su poder con un mejor y mayor poder analítico y metódico.

En este sentido los interesados en este asunto debemos dirigir nuestra atención al mundo de la vida cotidiana, que según la tesis acabada de exponer, es tanto el origen de la sociedad – desde la acción diaria producimos todo lo existente, que puede trascender como una objetivación genérica–, como particularmente la fuente de los signos que integran nuestra subjetividad, significados con los cuales actuaremos en la realidad.

§76 La vida cotidiana es pues el origen de la realidad social, que constituida adquiere su propia dinámica la cual conocemos como *historia*. En este movimiento encontramos tanto las dichas acciones diarias que garantizan la reproducción social, como *lo que se ha quedado en la historia* –las objetivaciones genéricas– que conforman el material de la memoria, la capacidad de recordar lo existente y la fuente de la permanencia de la cultura. Encontramos pues cotidianidad y cultura.

Es por estas razones que sostenemos que en la formación de la personalidad del niño o la niña que nace, está necesariamente la dinámica cotidiana donde se forma, y que es reconstruyendo ésta con una buena *arqueología* que podremos entender y

¹⁶ Véase un mayor desarrollo de esta tesis en mi libro *Emergencia...*, ed. cit., ps. 7-14 (“Introducción”) y 51, comienzo del tercer capítulo.

comprender los orígenes concretos y quizá las estructuras u organizaciones conseguidas de los símbolos con los cuales actúa la persona. Creemos que estrictamente, esto es lo que hizo Freud con su psicoanálisis, que si bien dejó sin conceptuar técnicamente la vida cotidiana, partió de ella pues tenía que hacerlo para identificar la fuente de las psicopatologías que analizaba.

Un intento de formalización de las acciones cotidianas que intervienen en los primeros años de vida de un infante, es un proyecto de investigación complejo que habrá de desarrollarse posteriormente partiendo de las sugerencias aquí formuladas.

En el mismo espíritu sintético con el cual exponemos, examinemos el siguiente subtítulo:

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.

§77 Llegamos al nivel de predicación y análisis más complejo de esta propuesta, con el cual nos ubicamos en una tesis que requiere ser explicada cuidadosamente para lograr un buen carácter comunicativo.

Con esta intención afirmamos que la realidad está definida finalmente según un momento histórico, y que es un todo único integrado por las diversas historias que han existido mundialmente, integradas hoy en una historia dominante que conocemos como Occidental –al ser hegemónica frente a las memorias de las diversas naciones registradas en la dinámica global–, y que actúa a nivel planetario.

Es dominante por ser la producción mayor existente en el mundo actual, y con su poder de realización –concreto en múltiples instituciones y formas operativas– condiciona y determina las producciones menores –distintas historias nacionales y/o de grupos–, que quedan subordinadas e incluso excluidas de la dinámica global referida. De esta realidad se explica

que la historia de los antiguos burgueses se convierta en historia del capitalismo y que en la actualidad podamos definirla como *historia del imperialismo*, entendida como la dinámica vigente a nivel mundial, donde el poder planetario está concentrado en los intereses de las grandes empresas multinacionales que dominan a las instituciones financieras internacionales y controlan el poder político en la mayor potencia global: los Estados Unidos de Norteamérica.

§78 La realidad actual se define por esta concreción histórica y es desde esta circunstancia epocal que debemos entender las determinaciones expresadas previamente. Esto es más palpable si lo decimos con los conceptos popularizados como lugares comunes. El mundo está *globalizado*, se acelera la *globalización económica, técnica y comunicativa*; las noticias mundiales se conocen instantáneamente; podemos comprar en mi mercado prácticamente las mismas mercancías industriales que se consiguen en las antípodas, y comercialmente todo se ha vuelto uno. Bastaría apreciar los comportamientos de las bolsas de valores de las grandes capitales, respondiendo al unísono cuando sucede cualquier efecto: el *tequila*, el *tango*, o el que sea, pues todo se da en una circunstancia mundial básica, donde se intenta controlar de igual manera las vidas cotidianas manteniendo políticas estables para los grandes rubros de operación de la actividad diaria: salarios, precios, tasas de interés, etc.

Por si esto dejara de ilustrar suficientemente la escala planetaria del interés imperial, podemos volver la reflexión a los *puntos de atención* regionales y locales de las fuerzas militares norteamericanas, para caer en cuenta que todo el planeta está atendido por sofisticados sistema de información satelital, de inteligencia y de *administración de la seguridad*, que nos hacen volver a pensar en la vieja idea de la *aldea global*: todo reducido a un pequeño territorio controlado y supervisado por El Imperio.

Creo que esto ha quedado claro, sin embargo, con riesgo de redundar, podemos todavía subrayar que un niño o la niña que hoy nace, en poco tiempo estará frente al televisor, y consumiendo programas *made in usa*, o tomando leche con marca registrada

suiiza, o transportándose en vehículos de técnica japonesa, coreana o francesa, para estar dentro de una cotidianidad hegemonizada completamente por las fuerzas productivas, comerciales y militares del imperio, asociadas a los males que causa: el aumento de la drogadicción, del crimen organizado (legal e ilegal; de cuello blanco o de asaltantes comunes), y la violencia a todos los niveles.

Es posible que estos argumentos causen dudas e incluso resquemores entre algunos de sus lectores, no obstante, creemos que son profundamente explicativos y que sugieren líneas de trabajo que darán mayores desarrollos.

Habiendo examinado las tesis de este capítulo, avancemos al siguiente.

CAPÍTULO 5 ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA Y PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

Niveles de conformación del ser humano

§79 Mauricio Beuchot con sus textos sobre antropología filosófica y el sentido final de su filosofía nos aporta argumentos para conseguir desarrollos como los planteados en el capítulo precedente y facilita una sistematización como la buscada en este momento. Aquí examinaremos formalizar los niveles de conformación del ser humano según sus órdenes de integración.

Reiteradamente referimos el nacimiento de un niño o una niña y establecimos¹ que gracias a la acción –a lo que el infante hace sobre su entorno, su praxis entendida como acción ejecutiva, *performadora*–, es que se acomoda su personalidad pues es su actividad la que le permite hacerse de los símbolos y destrezas con los cuales opera en el mundo y la naturaleza.

Siguiendo esta tesis desagregamos nueve instancias que buscan presentar las formas en las cuales se realiza la acción, la actividad humana, y ahora indagamos un nuevo nivel de sistematización, examinando los niveles de constitución del ser humano acordes a la manera como se va integrando.

§80 Pensamos que estamos integrados por tres niveles básicos correspondientes a las actividades indispensables realizadas para vivir y reproducir la vida. Así somos:

1. Prácticos,
2. Sensibles, e:
3. Intelectuales.

Somos inicialmente *prácticos* porque es actuando que aseguramos las condiciones para producir y reproducir la vida. De esta forma, y realizando esta intención primaria, antes que nada realizamos una actividad económica para transformar la naturaleza generando los recursos para mantenernos como seres

¹ Siguiendo a Piaget y/o Marx, o a Marx y a Piaget, dependiendo el gusto o preferencia.

humanos. Y en cuanto somos esencialmente *nosotros, colectivo, comunidad*, el otro subnivel de la práctica es la moral, entendida como vínculo interpersonal para vivir la vida como seres humanos, principio de humanidad, fuerza de la socialidad, que nos hace reconocernos como semejantes y diversos con un mismo grado de dignidad.

Juntos actuamos sobre la naturaleza para conseguir nuestras condiciones de vida, y en el mejor de los casos debemos hacerlo coordinada y productivamente para alcanzar resultados justos y dignos, que por necesidad han de extenderse a otra actividad vital e indispensable –*infraestructural* en otros términos–, como es la educación. Para el género humano es insoslayable formar a sus hijos e hijas de tal forma de reproducir sus habilidades y construcciones económicas y morales, por lo cual el tercer subnivel de la práctica es la educación.

§81 Estos tres tipos de actividad y/o acción corresponden a la poética, la práctica y la reproducción social y buscan primariamente conservar la vida humana; de aquí que Aristóteles haya planteado la “intencionalidad” como una condición humana, y que Brentano –trabajando con la misma concepción–, influya a Freud y a Husserl, dando una brillante caracterización de la actividad social, que señala la teleología de la acción primaria del ser humano².

El nivel de la práctica –que desagregamos por razones analíticas no obstante saber que en este nivel, y en los demás que exponremos, actuamos íntegra, completa y organizadamente–, nos permite mantenernos y desarrollarnos en nuestra humanidad; y entender que, además de actuar sentimos y razonamos, pues somos sensibles e intelectuales.

Recuérdese que realizamos un ejercicio de interpretación analítica que separa las partes significándolas mejor, mismas que sabemos conforman un todo orgánico que opera como decimos. La advertencia es importante en tanto entendemos que desagregamos

² Consúltese acerca de estas tesis sobre Aristóteles y Brentano, lo dicho por Mauricio Beuchot en este mismo libro; §s: 31.

un ser que accionando siempre actúa holísticamente, y que si es separado en sus partes –si es *disecado* en su actividad–, es buscando claridad expositiva, sin recurrir a cualquier impulso reductor.

Esta indicación permite señalar que el nivel humano de la práctica es básicamente objetivo –en tanto reúne a una comunidad, a una parte del género humano y opera sobre la naturaleza–, y que desde esta objetividad surgirán los símbolos y significados que conformarán la subjetividad, la cual desplegándose desde sus capacidades inmanentes, se nutrirá con el material que le llegue de la objetividad, gracias a la acción que el niño o la niña realice sobre su entorno. De aquí que planteamos a la *pedagogía de lo cotidiano* como una pedagogía de la acción, de la actividad, que recupera sus condiciones prácticas y materiales se realización –que recupera la *objetividad*– y a la hermenéutica analógica como un *talante* que permite significar muy bien lo que llega desde ella, trabajando en el arte y ciencia de interpretar.

§82 Analíticamente distinguimos una objetividad que conforma gracias a la acción la subjetividad, que será tanto el producto de la actividad realizada –*dime con quien andas...*–, como la capacidad humana con la cual reaccionamos a los requerimientos de la objetividad, gracias al nivel de la sensibilidad desplegado en tres subniveles:

- a) La sensoriedad.
- b) La percepción, y:
- c) La afectividad.

La sensoriedad es la capacidad primaria de reaccionar al entorno, y es la aptitud que nos permite ubicarnos en la naturaleza y el mundo: la fuerza elemental de la psicología. La aptitud inicial de tener reflejos, fuerzas instintivas de respuestas a los requerimientos objetivos: el hambre, la sed, el peligro...

La percepción es la aptitud con la cual iniciamos la organización del dato externo, y con la que comenzamos la clasificación, ordenación del dato externo en la subjetividad que como veremos un poco más adelante, Jean Piaget ubica muy al inicio del desarrollo infantil. Con la percepción distinguimos lo

frío, lo caliente, lo bajo y lo alto; la buena o mala energía, y conforma un buen recurso de simbolización.

La afectividad es una capacidad más desarrollada que las anteriores y permite identificar, nombrar y clasificar los sentimientos. Nos informa del gusto y disgusto, de la aceptación y el rechazo; del odio y el amor, y es una fuerza guía privilegiada para actuar en la vida cotidiana.

El ser humano es igualmente *intelectualidad* o *racionalidad*. Este nivel permite ordenar sistemáticamente la información surgida del entorno –organizada en sensaciones, representaciones, afectos e ideas–, y avanzar a las primeras clasificaciones construidas siendo la fuerza conformante de la memoria cultural y de la personalidad infantil que la reproduce con sus apropiaciones.

§83 Creemos que se integra por tres subniveles:

- a) El ideológico,
- b) El científico y/o del pensamiento sistemático o profesional; y:
- c) El filosófico, sistematización última de los significados guardados en la memoria.

El **subnivel ideológico** corresponde a la conformación general de las ideas de una época, y se concreta en un tipo de conocimiento común en la sociedad: el vulgar, empírico, natural y/o cotidiano. Es un saber ordinario en la población, e imprescindible para actuar en la vida diaria, por lo cual tiene características que evitan pensarlo como antónimo del pensamiento científico. Es diferente pero no antagonico.

El **subnivel científico** –proporcionado a la ciencia entendida como el producto institucional del pensamiento científico– es un subnivel de la intelectualidad o racionalidad que permite descifrar la objetividad natural y/o social de forma sistemática, ponderada, intersubjetiva y comunicativamente, e identifica los parámetros de la objetividad reconocida de una comunidad científica, que en el mejor de los casos debe pretender la mayor generización posible de sus objetos de estudio y teorías de interpretación.

El subnivel filosófico –análogo a la filosofía– es el mayor nivel de predicación posible para un razonamiento sistemático y el fundamento último de los argumentos emitidos. Puede ser el punto de referencia inicial (o final) de una persona básicamente cotidiana; o un ejercicio profesional de una persona dedicada a desagregar los niveles de integración de la realidad, con sus significados y consecuencias correlativas.

§84 Las tesis antropofilosóficas recién expuestas pueden visualizarse detalladamente en el cuadro siguiente:

#	Tipo óntico	Nombre del Nivel	División en subniveles	
3	Subjetividad	Intelectualidad y/o Racionalidad y/o Conciencia	3	filosófico
			2	científico
			1	ideológico
2		Sensibilidad	3	afectividad
			2	percepción
			1	Sensoriedad
1	objetividad	Práctica	3	Educativa
			2	Moral y/o socialidad
			1	Economía

Resumiendo: el ser humano está integrado por tres niveles básicos de conformación desplegados en tríadas que se expresan en la subjetividad para conformar y reproducir la cultura, el concentrado de la memoria social e histórica. La génesis de la subjetividad se inicia por la acción desplegada por la persona

para apropiarse de su entorno, y se concreta en el desarrollo de una psicología –de la capacidad primaria de respuesta ante la realidad–, que tiene en la niñez su momento de conformación privilegiado. De aquí surge la llamada “psicología del desarrollo”, que en nuestros referentes conceptuales está asociada a las tesis piagetianas, vinculadas a la conformación del carácter como apreciamos en el capítulo precedente.

Pensar la formación básica, psíquica y cognitiva, de la personalidad es muy importante para el argumento propuesto, toda vez que desde ese inicio se construyen los demás desarrollos alcanzados por el ser humano, y requerimos en nuestra sistematización tener un punto de referencia unificado para postular las condiciones primarias de conformación de la psicología infantil, es decir, requerimos contar con un modelo de la base desde la cual se iniciará dicha particularidad, para tener un horizonte de predicación, que nos permita saber qué tenemos que educar, cómo y cuando, según las etapas de desarrollo infantil.

Buscando este punto de referencia unificado, perfectible como todo lo avanzado por la hermenéutica analógica, expongamos enseguida el modelo piagetiano de la psicología del desarrollo infantil que nos ha servido para conceptualizar la psicología del desarrollo con la cual nos guiamos.

Etapas y períodos en la conformación de la psicología infantil

§85 Jean Piaget es conocido muchas veces como un gran psicólogo suizo que influyó profundamente en la educación mundial desde que su teoría se populariza a partir de los años cincuenta del siglo XX; sin embargo, creemos que una mejor presentación de su figura intelectual debe plantearlo como un valioso científico del siglo pasado que reuniendo estudios biológicos, filosóficos, lógicos y psicológicos crea una concepción del desarrollo infantil que si bien aparenta un *conciencialismo* europeizante, y termina concentrándose en un *cognoscitivismo* y/o *intelectualismo*, aporta un modelo de la psicología del desarrollo infantil que creemos

hay que conocer detalladamente para en todo caso, superarlo con nuevos estudios de ser necesario.

Piaget al madurar sus estudios precisa que el desarrollo de la inteligencia del niño –su intelectualidad y/o racionalidad– lleva un orden sistemático, de conformación genética; así, por ejemplo, la permanencia del objeto en el niño o la niña se da antes que el lenguaje y por ello considera que los estudios lógicos habrían de ser útiles para estudiar el pensamiento infantil, ya que constituían más que un lenguaje natural un método para describir el pensamiento. De esta manera pensó que la comprensión completa del intelecto humano solo sería posible a través del estudio de su formación y evolución durante la infancia; así se dedica al estudio sistemático y experimental de la evolución infantil, y sus observaciones le van indicando que la lógica no es innata sino que se desarrolla poco a poco en el intelecto del individuo, según la acción realizada sobre la objetividad.

Jean Piaget plantea sus estudios sobre el desarrollo psicocognitivo del ser humano partiendo de una pregunta que inquiere sobre cómo se genera la capacidad madura para pensar, y averiguando en la historia de la inteligencia, las implicaciones que esto tiene desde el punto de vista biológico de la evolución, como desde el psicológico del desarrollo para adaptarse a un medio ambiente.

Para Piaget la meta primordial de la psicología de la inteligencia no consiste en la simple descripción del contenido del pensamiento, sino más bien de los procesos básicos que subyacen y determinan el contenido. Afirma que conocer no es nunca réplica pasiva de la objetividad, sino que es una construcción realizada por el sujeto que la significa; por esto Piaget piensa que la inteligencia requiere de un grupo de adaptaciones biológicas; un equilibrio entre el sujeto y el medio ambiente, una evolución gradual y un desarrollo intelectual.

Por todo esto la construcción subjetiva de la inteligencia lógica, conduce a un sistema consistente y estable de reglas, donde el pensar y actuar deben catalogarse como actividades vinculadas en tanto

aquel surge del actuar y va estar co-determinado por la acción en el desarrollo del individuo.

Conocer en la teoría piagetiana, es un proceso dialéctico por medio del cual los datos del entorno se transforman y se asimilan con base en la estructura subjetiva del individuo que conoce, que se conforma en un desarrollo genético.

§86 Para comprender la teoría piagetiana sobre las etapas de este desenvolvimiento, es necesario tener presentes ciertos conceptos básicos, ya que de acuerdo con Piaget, las especies animales portan dos tendencias elementales: 1. La organización y 2. La adaptación.

La primera se refiere a la tendencia que poseen las especies animales a estructurar o constituir los procesos con los cuales responden a la objetividad en sistemas coherentes, psicológicos y fisiológicos. La segunda se refiere a la incorporación de los organismos al medio; dicha inserción difiere de una especie a otra incluso de un individuo a otro³. Esta segunda tendencia puede especificarse en dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación⁴. Estos patrones de respuesta se integran y deben estar equilibrados para que la conducta resulte eficaz, maleable y plástica.

Recuperando esta tesis en la psicología del desarrollo infantil, podemos decir que el desenvolvimiento del niño o la niña *normales* se realiza por la conformación de esquemas psicocognitivos –estructuras u organizaciones subjetivas de respuesta– organizados y equilibrados gracias a la asimilación y la acomodación a los estímulos externos, que se desarrollan en etapas que tenderán a una organización adulta.

De esta manera la *asimilación* –en el caso del ser humano– supone que la persona se relacione con el medio ambiente en función de sus estructuras, es decir, encontramos una asimilación

³ Cfr. Herbert Ginsburg, *Piaget y la psicología del desarrollo intelectual*, Ed. Prentice/Hall Internacional, Madrid, 1977, ps. 16-17.

⁴ Véase un desarrollo más detenido de esta tesis en John Phillips, *Los orígenes del intelecto según Piaget*, Ed. Fontanella Barcelona, 1972, p. 27

siempre que un organismo utiliza algo de su medio ambiente y lo incorpora apropiándose.

La *acomodación* es un proceso de adaptación a la multiplicidad de demandas o requerimientos que la objetividad impone a la persona; el mundo y la naturaleza aportan muchas veces rasgos nuevos y diferentes que transforman las estructuras cognitivas como respuesta a la heterogeneidad que las afecta.

En la teoría piagetiana, el *esquema* se refiere a las estructuras individuales y se le considera como una integración en la cual se observa una acción generalizadora de otros contenidos; responde a los estímulos iniciados por los procesos mediadores y la conducta abierta que está organizada por ellos; el *esquema* es pues, la unidad genérica de estructuras psico-cognitivas.

Otro concepto por considerar en este recuento de las condiciones y conformación de la psicología del desarrollo según la teoría piagetiana, es el de *equilibrio*; surge del proceso por el cual las estructuras pasan de un estadio a otro, y donde se requiere una armonía entre los estímulos externos y las actividades del organismo; tiene como fin situar al sujeto en una perspectiva adecuada a su desempeño objetivo. Piaget entiende que un sujeto ha construido un equilibrio psico-cognitivo cuando la operación mental que realiza es una acción intelectual que puede regresar a su punto de partida y logra integrarse con otras acciones también poseedoras de esta característica.

Piaget al sistematizar el desarrollo intelectual infantil avanza a través de una serie de etapas, las cuales se caracterizan por su diferencia de estructura u organización psicológica, y por ello concibe el desarrollo intelectual como un proceso constante de organización y reorganización de estructuras, de tal manera que cada nueva organización incluye en si misma a la anterior. Aunque este proceso es continuo, los resultados obtenidos no lo son: resultan cualitativamente diferentes. Por esta razón decidió dividir el curso del desarrollo de la inteligencia en unidades denominadas *etapas*, las cuales se pueden definir como rasgos generales de una estructuración psico-cognitiva temporal: Las

etapas se dividen a su vez en periodos que permiten especificar lógicamente las características de dichas unidades, y en estadios que particularizan los elementos observados en cada período. Las observaciones hechas en cada una de estas divisiones, se describen de acuerdo al modelo de lo que el niño o la niña *normales* pueden realizar de manera óptima en ese momento.

§86 Las divisiones recién anotadas presentan las siguientes características:

1. Existe una continuidad total de los procesos de desarrollo.
2. El desarrollo responde a un proceso continuo de diferencias y generalizaciones.
3. Cada nivel de desarrollo se arraiga a una unidad anterior y se continúa en la siguiente. Las estructuras operatorias que caracterizan cada etapa, no surgen de la nada sino de una organización anterior; toda estructura reconoce una génesis en una estructura previa, a partir de la cual puede organizarse; la génesis es pues, el pasaje constructivo que permite partir de una estructura para llegar a otra.
4. Cada unidad implica una repetición de procesos del nivel anterior, pero ahora con una diferente forma de organización.
5. Las divergencias en las pautas de organización crean una jerarquía de experiencia y acción. En el desarrollo cada nueva estructura u organización psico-cognitiva comprender más que la previa y menos que la siguiente.
6. Los individuos –por sus diferencias singulares y sus diferentes actividades– logran diversos niveles dentro de la jerarquía de las estructuras conformadas.
7. No se puede asignar una fecha cronológica determinada a los momentos de desarrollo, ya que las etapas pueden variar de un individuo a otro o de una sociedad a otra; no obstante, sí es posible promover un modelo de desarrollo tentativo de la formación de la personalidad infantil, como expondremos en el cuadro análogo presentado enseguida.
8. En el modelo propuesto cada división presenta simultáneamente un nivel de inicio y otro de término.

§87 El cuadro sinóptico presentado a continuación, ilustra el desarrollo intelectual en las etapas, períodos y estadios manejados por Piaget, y lo incluimos en esta exposición con el fin facilitar un marco general del desarrollo psíquico según el autor ginebrino expuesto.

Cuadro sinóptico de la génesis del desarrollo infantil según J. Piaget*

#	Etapas	Periodo	Estadio	Edad aprox.
I	Inteligencia sensomotriz (El infante se construye a sí mismo y el mundo a través de sus sentidos)	Sensomotriz	1. Uso de los reflejos naturales y ejercicio de los esquemas innatos	0 a 1 mes
			2. Reacciones circulares primarias y primeros hábitos	1 a 4 1/2 meses
			3. Reacciones circulares secundarias y coordinación de la presión	4 1/2 a 8 meses
			4. Reacciones circulares secundarias y su aplicación a nuevas situaciones	8 a 12 meses
			5. Reacciones circulares terciarias y descubrimiento de nuevos medios	12 a 18 meses
			6. Primera interiorización de esquemas y solución de algunos problemas deductivos. Cambio de la inteligencia senso-motriz a la representación	18 a 24 meses
II	Inteligencia representativa mediante operaciones concretas (el niño o la niña desarrolla el juego simbólico y utiliza estructura invariables de clase, relación y número)	pre-operacional	1. Aparición de la función simbólica y comienzo de las acciones interiores acompañadas de las representaciones	2 a 4 años
			2. Organizaciones representativas basadas tanto en apropiaciones estáticas como en la asimilación de la propia acción y regulaciones simbólicas articuladas	4 a 7 años
		Operaciones concretas	1. Operaciones simples y sistemas totales	7 a 11 años
III	Inteligencia representativa mediante operaciones formales (se forman las representaciones morales)	Operaciones formales	1. Lógico hipotético-deductivo y operaciones combinatorias con un nivel de equilibrio	11 A 14 años
			2. El grupo de "cuatro transformaciones" (implicación, negación, reciprocidad y complementariedad)	14 años en adelante
<p>*Este cuadro fue elaborado utilizando propuestas análogas de los autores siguientes: Henry Mather, <i>Tres teorías sobre el desarrollo del niño</i> : Erikson, Piaget y Sears, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1917, p. 166; Juan Delval, <i>Lecturas de psicología del niño</i>, Ed. Alianza-Universidad (Textos), Madrid, 1978, p. 35; Hans G. Furth, <i>La idea de Piaget</i>, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1970, p. 43; John Phillips, <i>Los orígenes del intelecto según Piaget</i>, Ed. Fontanella, Barcelona, 1972, p.29</p>				

Características de las etapas según Piaget

Primera etapa: la inteligencia senso-motriz (0 a 24 meses)

§88 En esta fase los objetos se constituyen en permanentes y externos; se forma un amplio sistema de relaciones entre el niño o la niña y los objetos que le rodean; partiendo de estas relaciones de identificación y discriminación de los objetos mediante la percepción, el infante logra la «inteligencia senso-motriz», y no el pensamiento racional siendo aquella «la capacidad de solución de un problema nuevo para el sujeto, la coordinación de los medios para alcanzar un cierto objetivo que no es accesible de manera inmediata, mientras que el pensamiento es la inteligencia interiorizada, que se apoya en simbolismos»⁵.

Esta etapa precede al lenguaje; las operaciones primero tienen que ser realizadas materialmente en forma de acciones para que después el niño sea capaz de construirlas en el pensamiento; en un sentido más general se puede decir que el desarrollo del psiquismo reveló un proceso de descentración, pues el niño comienza la vida en un estado de indiferencia, no se separa él mismo de la realidad. Piaget dice que la adquisición del periodo senso-motriz constituye el fundamento del desarrollo mental del individuo.

En esta etapa se distingue el *periodo senso-motriz* que se explica a través de los siguientes seis estadios:

Primero: Uso de reflejos, ejercicio de los esquemas innatos. (Del nacimiento al primer mes).

El niño nace con un conjunto de mecanismos senso-motores comúnmente denominados *reflejos* y que forman esquemas de asimilación. Aparecen los ejercicios como el succionar, agitar los brazos, vocalizar, etc.

Segundo: Reacciones circulares primarias y primeros hábitos (De 1 a 4 meses).

⁵ Jean Piaget, *Problemas de Psicología Genética*, Ed. Ariel, Madrid, 1976, p. 19.

Los movimientos voluntarios reemplazan lentamente a la conducta refleja; este desarrollo necesita de cierta maduración neurológica.

La conducta del niño empieza a centrarse sobre los objetos, mas para él aún no existe una realidad *objetiva*, no hay tiempo o espacio generales, no hay una permanencia de los objetos; sólo existen acontecimientos.

Con respecto a la imitación –acción fundamental en el desarrollo– hay que especificar que se producen elementos aislados de pseudo-imitación; si alguien ejercita alguna acción que el niño acaba de ver, éste repite la conducta; y esto no es imitación puesto que se trata únicamente de la inclusión de un esquema ya establecido de la acción de otra persona como si se tratara de la suya.

Tercero: Reacciones circulares secundarias, coordinación de la prensión (4 a 8 meses).

«El estadio de las reacciones circulares secundarias se denomina así porque las «reacciones» son las unidades o funciones de esquemas desarrollados mentalmente (de aquí el termino secundarias), y porque son repetitivas y autoreforzantes (lo que las hace circulares)»⁶. En este estadio la conducta del niño está encauzada en el sentido de llevar a cabo hechos de vital importancia. Con la práctica –en este caso, la repetición de la acción– el infante desarrolla movimientos precisos, hábiles y eficaces; se interesa por su entorno, y puede realizar conductas que sirven como un medio primitivo para la obtención de ciertos objetos. El niño inicia los primeros pasos hacia la interiorización de la acción, lo cual constituye su aproximación al pensamiento.

§89 Piaget hace referencia a que el desarrollo de clases de los objetos o su significado, se inicia a muy temprana edad en el niño, ya que las respuestas que éste hace ante dicho objeto constituyen precisamente su significado, y aquel objeto, acontecimiento, etc. que reemplaza a otra cosa es lo que Piaget denomina como *significador*; ahora el niño puede buscar el objeto ausente.

⁶ Cfr. J. Phillips, *op. cit.*, p. 38.

Este estadio se caracteriza por la adquisición de cuatro estructuras de conducta nueva que constituyen un avance en la formación del concepto de objeto: primeramente existe una intervención visual de las posiciones fundamentales de los objetos; el niño o la niña anticipa que el movimiento del objeto continúa incluso aunque sea incapaz de verlo. En segundo lugar el objeto existe sólo en relación a la acción. En tercer lugar durante estas etapas aparece una conducta que se denomina *reacción circular diferida*; en este caso una reacción circular implica volver a emprender tiempo después una acción iniciada y suspendida; está reiniciación de la acción sobre el objeto hace suponer al niño que el objeto continúa estando a su disposición. En una cuarta reacción el niño debe reconocer un objeto aún cuando sólo vea una parte de éste; esto se da hasta que el niño (o la niña) haya adquirido suficiente habilidad para manipular las cosas.

Es propio de este estadio el inicio de la verdadera imitación de sonidos y movimientos que ya se hallan en el repertorio del niño.

Aquí comienza a darse el caso que una actividad se transforme en juego si el individuo lo realiza nuevamente gozando la conducta aprendida.

Cuarto estadio: Coordinación de esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones (8-12 meses).

El niño en su intento por alcanzar una meta aparta la barrera que se lo impide; las acciones son en primer lugar, pautas nerviosas complejas que se usan para reemplazar el objeto, y se tiene un significado simbólico cuando el niño es capaz de interpretar estos signos, anticipe la acción y perciba su propia realidad más allá de los límites de la esfera de acción senso-motriz. Cuando ha conformado una apropiación básica.

Se inicia la capacidad de razonamiento intelectual, ya que su conducta es por primera vez intencional, y por ende, inteligente; su conducta se basa esencialmente en el ensayo y en el error.

Quinto: Reacciones circulares terciarias, descubrimiento de nuevos medios (12 a 18 meses).

El niño empieza a caminar, busca nuevas cosas, surge un interés hacia la novedad por ella misma: a esto se le denomina reacciones circulares terciarias.

La tendencia por parte del niño hacia la experimentación le permite descubrir nuevos medios para alcanzar un objeto.

El niño ya es capaz de una imitación sistemática de nuevos modelos. Cuando las acciones de un modelo son nuevas exigen una acomodación; el niño trata al mismo tiempo de modificar su conducta en respuesta a los requerimientos del medio ambiente (acomodación), y comprende este medio ambiente a través de sus propios esquemas (asimilación). El objeto ya no se halla conectado con una situación práctica, sino que ha adquirido permanencia por sí mismo.

El niño manipula intencionalmente el ambiente para descubrir lo que sucede y continúa modificando y variando su modo de abordarlo; incluso después de haberse producido un acontecimiento relevante.

El juego se traduce poco a poco en una función expresiva del niño en desarrollo, y consiste fundamentalmente en la repetición de la conducta aprendida como actividad satisfactoria para el individuo.

Sexto estadio: Primera interiorización de esquemas y solución de algunos problemas de deducción; cambio del acto intelectual senso-motor a la representación (12 a 24 meses).

En este momento de su desarrollo el niño o la niña es capaz de utilizar símbolos mentales y palabras para referirse a objetos ausentes; puede pensar al menos parcialmente y se haya en el umbral de una nueva etapa del desarrollo intelectual en la cual la adquisición de las funciones simbólicas permite el desenvolvimiento de una actividad mental verdadera. Piaget *dixit*.

El niño cuando se enfrenta a nuevos modelos de actividad no necesita realizarlos, en vez de esto los imita mentalmente; al hacer los ajustes mentales indispensables puede entonces llevar a cabo de manera más correcta la acción, puesto que el proceso es mental; el niño puede imitar más rápidamente. Por primera vez es

capaz de realizar una imitación de modelos ausentes. Finalmente, en este estadio se forma el concepto de objeto permanente.

La imitación alcanzada en este momento supone tres avances:

1. El niño imita modelos nuevos complicados sin practicar el ensayo y el error.
2. Imita objetos no humanos incluso no vivientes.
3. Imita objetos ausentes.

Ahora las características del juego pueden resumirse en un sólo concepto: simbolismo.

Segunda etapa: inteligencia representativa mediante operaciones concretas.

§90 Esta etapa se divide a su vez en dos periodos: el pre-operacional y el de las operaciones concretas.

El periodo pre-operacional se subdivide en los siguientes estadios:

Primero: El de la aparición de la función simbólica y comienzo de acciones interiorizadas y acompañadas de representación (2 a 4 años).

El niño comienza a desarrollar la capacidad para representar o reemplazar a otra cosa que no se halla presente (un símbolo, una palabra o un objeto); el infante se libera de actuar exclusivamente sobre cosas que están en su medio ambiente, debido a que la función simbólica le permite evocar el pasado, y puede diferenciar *significantes y significado*.

«Según Piaget lo que el símbolo y la palabra representan a su significador no es el objeto real, sino más bien la comprensión por parte del niño de la construcción intelectual del objeto real; los símbolos o las palabras no se refieren a las cosas, sino que constituyen nuestro conocimiento de las cosas»⁷.

Ya que el niño utiliza en este periodo el lenguaje para expresar sus propias experiencias, experimenta su mundo desde un punto de vista egocéntrico. Acepta el lenguaje como

⁷ Volvemos a citar a J. Phillips, *op. cit.*, p. 74.

transmisión de significados. Puede expresar verbalmente el símbolo mental.

El lenguaje desempeña un papel único; le transmite significados directivos sociales y simbólicos, actitudes y compromisos; *es parte del proceso* por medio del cual el niño asimila el estilo de vida de la sociedad y las directrices de su comportamiento.

El juego ocupa la mayor parte de las actividades realizadas por el niño durante el día, debido a que sirve para consolidar y emplear sus adquisiciones anteriores.

Piaget cree que los juegos simbólicos adoptan un papel importante en la vida emocional del niño. Descubre también que debe conformarse con una serie de reglas sociales, entre las cuales el lenguaje no es la más importante, ya que en la mayoría de los casos la actuación es prioritaria.

§91 El juego simbólico que forma parte de la actividad del niño es un medio apropiado que le brinda un ajuste a la realidad; en él sustituye la realidad por un mundo ficticio ideado, ya sea espontáneamente o por imitación. Asimismo, la imitación es un proceso natural característico de los niños de este estadio; el infante imita según como percibe preocupándose poco por la exactitud.

Por todo lo anterior podemos afirmar que entre los 2 y los 4 años el niño muestra dos diferentes tipos de razonamiento:

1. Se enfrenta con una nueva situación experimentada antes, y entonces razona ante ella en términos de lo que ha ocurrido en el pasado, y
2. En la consecución de su objetivo sus deseos distorsionan su pensamiento y su razonamiento aquí se haya entre la inducción y la deducción; no va de lo general a lo concreto (deducción), sino más bien de lo particular a lo particular sin tomar lo general como referencia; esta forma de pensar se denomina *transductiva* y exige una relación entre dos o más elementos concretos cuando no hay ninguno.

Los conceptos del niño son verdaderamente preconceptos:

a veces son demasiado generales y en otras demasiado particulares, el niño muestra los inicios del razonamiento; a veces tiene buenos éxitos, siempre y cuando se mantenga en los límites de la memoria dividida en dos:

1. Memoria de reconocimiento, que actúa sólo en presencia del objeto ya encontrado y que consiste en identificarlo.
2. Memoria de evocación, que consiste en recordar al objeto en su ausencia, por medio de un recuerdo, que no aparece antes de la imagen mental y el lenguaje.

El pensamiento y la razón del infante de dos años son meramente egocéntricos, con predominio de la autoreferencia. Comienza a pensar en términos de relación y a instituir su propio criterio de causa y efecto. Es evidente aquí el animismo: el atribuirle vida y conciencia a los objetos inanimados.

El pensamiento pre-operacional tiende a realizar la experiencia del aspecto cualitativo o cuantitativo; no percibe al mismo tiempo los dos aspectos o una relación mutua entre las nociones de calidad o cantidad, así como tampoco fusiona los conceptos de objeto, espacio y causalidad en interrelación temporal.

Como consecuencia de la función de representación conformada en el segundo año de vida, se refinan las relaciones afectivas con el mundo exterior y obran sobre la formación del carácter del niño, quien escoge modelos que se convierten en el transcurso del tiempo en el patrón de sus valores, sus significados vitales directivos. El sentimiento infantil de la obediencia y el temor se desprende de una relación de amor y miedo y proporciona el fundamento de su conciencia.

El niño pre-operacional es egocéntrico en sus representaciones, ya que es incapaz de adoptar el punto de vista de otra persona.

El segundo estadio de este período es el de las organizaciones representacionales basadas tanto en configuraciones estáticas como en la asimilación de la propia acción y regulaciones simbólicas articuladas (4 a 7 años).

En este estadio lo más importante para el infante, es la ampliación del interés social en el mundo de su alrededor; el

contacto continuo con otros individuos reduce en gran medida el egocentrismo y por el contrario, incrementa la participación social.

El infante empieza a usar palabras para expresar su pensamiento, y una vez que ingresa a la escuela dicho pensamiento consiste preferentemente en la verbalización de sus procesos mentales, utilizando el lenguaje

En este estadio, el niño juzga las experiencias de acuerdo con las apariencias exteriores y los resultados; es aún incapaz de pensar en términos del todo, pues más que nada se ocupa de las partes. Por pensar solamente en términos del hecho que está sucediendo, su pensamiento pasa de la premisa a la conclusión, y su razonamiento relaciona lo particular con lo particular siendo *transductivo*. Piaget descubre en este estadio un lenguaje no comunicativo o egocéntrico que se puede dividir en tres tipos:

1. En la repetición que exige que el niño imite algo que acaba de oír; éste no es consciente de que simplemente está diciendo lo que otra persona ha dicho.
2. «El monólogo»; este tipo de lenguaje se da cuando el niño se encuentra solitario, y sin embargo habla en voz alta.
3. El *monólogo colectivo*, este se da cuando dos o más niños se hallan juntos y uno de ellos habla en un soliloquio que los demás no escuchan a causa de su egocentrismo.

§92 El lenguaje del niño de pocos años es deficiente en el uso de pronombres y adjetivos demostrativos, además hay una ordenación tendencial de los acontecimientos.

El juego en este estadio refleja en gran medida el desarrollo intelectual y evolutivo que adquiere un carácter social.

Es ahora cuando el niño tiende a imitar a otros con la finalidad de incorporar un nivel social o valores que representan, subjetivando comportamientos morales.

Existen, al respecto tres fases importantes en la práctica de las reglas:

1. **El egocentrismo** que consiste en que cada niño no sabe las reglas o cómo aplicarlas sino que piensa que se van haciendo.

2. La cooperación incipiente de las reglas ha mejorado y empieza a compartirlas con el fin de interactuar.

3. La cooperación, es donde los niños conocen las reglas bastante bien y se complacen en elaborarlas.

Luego, y en relación con los adultos, el infante concibe las reglas con absoluto respeto puesto que provienen de una persona prestigiada y ve en los límites objetos externos que no pueden transformarse porque su egocentrismo le impide entender su propósito.

Una gran parte del pensar del niño adquiere la forma de lo que Piaget denomina «experimento mental»; en vez de la conducta adulta de analizar y sintetizar, el niño toma solamente los símbolos por hechos, considerándolos tal como ocurrirían si él participara realmente en ellos. Después de este segundo estadio del período pre-operacional viene el periodo de las *operaciones concretas*, en el cual el niño solo resuelve problemas particularizados y delimitados en el tiempo y el espacio –*concretos*– y no aquellos que le son dados en forma verbal; hay que decir que la «operación concreta» es una organización directa de datos inmediatos, donde el pensamiento se halla ligado a la realidad empírica.

En este período el niño logra percibir un hecho desde ángulos diferentes, y esto colabora para que el niño adquiera una conciencia de la reversibilidad, esto es, adquiera la capacidad intelectual de poder regresar al punto de inicio de una operación, reconstruyendo el camino andado.

Aquí el niño o la niña puede dar varias soluciones factibles de un problema sin adoptar necesariamente cualquiera de ellas, porque en todo momento está en condiciones de regresar a un enfoque original; una vez concebidas las partes del todo el niño las estudia y las clasifica en su mutua relación, que más tarde desemboca en la comprensión; ésta principia en la experiencia y a partir de los objetos lo conducen a métodos abstractos de conceptualización. Por lo general, el niño crea sistemas de clasificación para si mismo, y tiende a conceptualizar y clasificar cada objeto como parte de un sistema social más amplio, de acuerdo a que su sistema jerárquico es mayor; estos

sistemas de orientación ponen de relieve la creciente conciencia del niño de que cada objeto posee varias perspectivas de referencia y pueden ser ordenadas de acuerdo a éstas; de ahora en adelante la vida del niño se desarrolla en un mundo ordenado, que incluso puede llegar a ser *analógico*, en tanto sea sutil, proporcionado, prudente y bueno, esto dependiendo de la educación recibida por el infante.

§93 En este período el lenguaje infantil adopta definiciones sin conocer bien lo que expresa y continúa siendo un instrumento de comunicación que a su vez sirve como vínculo del proceso de pensamiento. El lenguaje sigue un desarrollo de la expresión verbal al estar intercambiando oralmente sus ideas; el niño puede utilizar ahora un patrón de medida real que no sea autoreferente; ya no será el centro de sus propias experiencias de vida; sin embargo, continúa con sus ideas animistas porque aún atribuye vida a los objetos que tienen movimiento propio. La comunicación y el juego se transforman en medios para comprender el mundo físico y social. Los niños se encuentran juntos más frecuentemente en juegos sociales, el interés que despierta en ellos el juego de reglas fomenta el sentimiento de justicia, ya que dichas reglas son cumplidas por el sentimiento de responsabilidad, de ahí que el mayor delito consista en violarlas.

§94 En este periodo se distingue el siguiente estadio:
Operaciones simples y sistemas totales (7 a 11 años).

El niño es capaz de construir clasificaciones jerárquicas, es hábil de pensar simultáneamente en términos del todo y de sus partes, su pensamiento se ha hecho descentrado. En este estadio las estructuras toman la forma de lo que Piaget denomina «agrupamiento», el cual reúne al mismo tiempo las características del grupo y el conjunto; el grupo es un sistema que abarca una serie de elementos y una operación tal que permite aplicar los principios lógicos de:

- a) Composición. El resultado de una operación es una parte del mismo sistema, por ejemplo: si $C \times D = E$, E es una parte del sistema de la misma forma que C y D.

b) Asociación. Cuando la operación se ejecuta dentro del sistema Ax (BxC), es lo mismo que $(AxB)xC$.

c) Identidad. En cada sistema existe un elemento y sólo uno, que al combinarse con otros elementos del mismo sistema no hace variar el resultado, por ejemplo: $DxI=D$ y $IxD=D$. En donde I es el elemento idéntico.

d) Reversibilidad. En todo sistema, para cada elemento existe otro que lo niega. El elemento de negación denominado inverso es únicamente aquél que con el primer elemento produce el de identidad: $BxB'=1$, donde B' es el inverso de B .

El conjunto es una estructura conformada por un grupo de elementos y una relación que puede incluir a dos o más de ellos.

Como ya mencionamos anteriormente, el agrupamiento reúne las características del grupo y del conjunto, y los agrupamientos que aparecen en este estadio (que son 9) quedan ilustrados en el primero de ellos; es decir, en el agrupamiento uno, que es el de la adición primaria de clases, repercute la jerarquía de clase de tipo: $B+B'mC$; $C+C'=D$, donde D es una categoría que se ha definido independientemente y B' abarca todo lo que de C que no es B .

El niño de las operaciones concretas es ya capaz de comprender y manipular relaciones ordinarias.

Alrededor de los siete años, el infante conserva la cantidad pero sin embargo niega que permanezca el peso pero no el volumen. Piaget considera que para una comprensión madura del número, la memorización sencilla no es suficiente por lo que debe estar acompañada por el dominio de ideas básicas. Si para el niño el número varía cuando se cambia una disposición física, entonces no es capaz de percatarse de ciertas constancias básicas de su medio ambiente.

Tercera etapa: inteligencia representativa mediante operaciones formales (11 a 14 años).

§95 Esta es la última etapa del desarrollo de la inteligencia en donde el niño puede experimentar con su entorno, se basa en la

hipótesis, en el experimento, la deducción, y seguramente en la analogía; su pensamiento va de lo particular a lo general y viceversa.

Para poder comprender los logros del niño o la niña en esta etapa, se considera importante mencionar que una operación formal es una acción mental en donde el infante está operando sobre otras operaciones abstractas.

El niño o la niña está capacitado para enfrentarse tanto con la realidad que lo rodea, como con el mundo de la posibilidad; el mundo de los enunciados abstractos, preposicionales, etc.

Piaget considera esta forma de conocimiento como adulto, puesto que el sujeto piensa de un modo lógico, abstracto y asociado a alguna forma de la responsabilidad.

Esta etapa tiene un periodo llamado **operaciones formales**, que a su vez tiene dos estadios:

1. El lógico hipotético-deductivo y de operaciones combinatorias con un nivel de equilibrio y:
2. El grupo de cuatro transformaciones.

El **primer estadio** de este periodo se caracteriza por una forma distinta de razonamiento, el cual no sólo hace alusión a objetos o a realidades que se puedan representar sino también a hipótesis, a soluciones probables de problemas existentes.

El niño o la niña en esta etapa piensan más allá del presente y formulan teorías, sobre todo, interesándose en reflexiones acerca de lo que no es; se incorpora al mundo de ideas y a significados no apegados directamente a la realidad cotidiana.

La característica del pensamiento juvenil en esta etapa es el razonamiento hipotético-deductivo en el cual extrae las implicaciones de posibles formulaciones y, por consiguiente, origina una síntesis única de lo posible y lo necesario, es decir; el joven tiende a pensar y a razonar con proposiciones más que con símbolos⁸.

La aptitud de razonar por medio de hipótesis le proporciona al joven un instrumento nuevo para entender su entorno físico y las relaciones sociales que hay en él. La deducción lógica por implicación, es uno de estos nuevos instrumentos. El razonamiento

⁸ Ver un desarrollo de este tema en H. Mather, *op. cit.*, p. 158.

funciona en una forma progresiva de acuerdo a un conjunto estructurado y todas las deducciones se establecen en los hechos posibles, no sólo en los hechos empíricos observados.

En su egocentrismo el joven no sabe distinguir entre las actuales e inesperadas capacidades del ego y el universo social o natural al que se aplica. Pasa por un momento en el que cree que con su propio pensamiento todo lo puede, exponiendo sus ideas acerca de la realidad de acuerdo a lo que cree.

§96 Piaget hace referencia a que en este período se obtienen nuevos valores, que más adelante alcanzarán un equilibrio. Piaget explica este equilibrio a través de cuatro realizaciones de desarrollo:

1. El mundo social se convierte en una unidad orgánica, que tiene leyes y regulaciones propias, así como divisiones de papeles y funciones sociales.
2. Un sentido de solidaridad moral, cultivado conscientemente ha disuelto el egoísmo individualista, el «antropocentrismo» según Ágnes Heller⁹.
3. De ahora en adelante, el desarrollo de la personalidad depende de un intercambio de ideas, mediante la intercomunicación social, en lugar de la simple imitación mutua.
4. Un sentido de la igualdad ocupa el lugar de la sumisión a la autoridad adulta.

En el **segundo estadio** de este periodo, Piaget señala cuatro transformaciones que son modelos operativos y que captan lo fundamental de las actividades mentales de un joven; éstas son las denominadas INRC (Identidad, negación, reciprocidad y correlatividad). Se perciben como métodos que utiliza el joven para solucionar problemas.

Asimismo Piaget hace una diferencia importante entre el joven y los niños más pequeños porque en el primero interviene ya el razonamiento científico, «desantropomórfico» según la autora recién citada.

⁹ Este punto puede profundizarse en el capítulo 6 de mi libro *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, ed. cit., ps. 99-123, especialmente en las ps. 107-108.

Finalmente, las tres grandes etapas, con sus respectivos periodos y estadios constituyen procesos de equilibrio sucesivos, es decir, sirven de pasos continuos hacia la permanencia de la vida adulta que debe surgir sin sobresaltos y crisis, si el niño o la niña han recibido una correcta educación.

¿Qué queremos aportar?

§97 En primer lugar deseo sugerir suficientes líneas de trabajo para avanzar en una didáctica de la *pedagogía de lo cotidiano* inspirada con los aportes brindados por la hermenéutica analógica, que identificando la forma con la cual se adquieren las habilidades de significar la realidad, pueda prosperar en promover las capacidades de discernimiento y simbolización que forman una personalidad con buenos recursos de actuación en el mundo y la naturaleza, y en segundo lugar deseo concluir una tesis sencilla:

La intelectualidad y/o racionalidad es una capacidad construida a lo largo de la historia, y que reproducimos cuando educamos a nuestros niños y niñas. Sin recurrir consistentemente a los casos extremos de cachorros humanos criados por animales, que demuestran que las apropiaciones que consiguieron fueron animales y no humanas –a pesar de compartir una anatomía con su género de origen–, podemos tomar el conocimiento producido por Jean Piaget sobre la conformación de la inteligencia (y/o intelectualidad y/o racionalidad), para concluir que se conforma en diversos grados y que puede o no desarrollarse hasta ser adulta.

Sin embargo, la inteligencia, con ser una capacidad ilustre en el ser humano, es solo una parte de su subjetividad, de ahí que en el primer apartado de este capítulo, presentáramos un desagregado fino de la estructuración u organización de nuestras capacidades, afirmando que primero somos prácticos, después sensibles y finalmente racionales.

Es conocida la antropología filosófica que afirma que el ser humano es un animal racional, y su popularidad ha llevado a macro-amplificar la racionalidad suponiendo que dicha

característica es innata y propia de todos, y que el género humano la lleva en sí por siempre. Lo argumentado hasta ahora –que de paso cuestiona otra antropología filosófica que asegura “pienso luego existo”–, sostiene que la racionalidad y/o intelectualidad y/o inteligencia se construye y que dicha edificación se realiza por la acción ejecutada por el niño o la niña según su articulación con la práctica que lo acoge, condición moral que a su vez se enlaza con la economía en la cual vive, y la educación que recibe.

Si los educadores –padres y madres de familia, comunidad y escuela– deseamos formar niños y niñas dotados de una racionalidad que les sirva para manejar adecuada y productivamente su sensibilidad y su actividad, entonces tendremos que dejar hacer a los bebés desde la más tierna infancia, para que vayan articulándose pronta y decididamente con la práctica que los alberga, de tal manera que por su acción se relacionen con la mayor cantidad posible de objetos, relaciones y significados, que les faciliten formar símbolos adecuados a su momento de desarrollo, que por su estructuración u organización permitan avanzar a esquemas subjetivos mayores, hasta que lleguen a tener las capacidades adultas, con las cuales puedan llegar a ser buenas personas, eficientes profesionales y conscientes ciudadanos que aporten consistente y coherentemente para el bien común.

CAPÍTULO 6

EDUCACIÓN, HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y MEMORIA

Gadamer y la educación

§99 En la búsqueda por aplicar la hermenéutica a la educación contamos con la reciente publicación española de Joaquín Esteban Ortega titulada *Memoria, hermenéutica y educación*¹, que se propone exponer como búsqueda central “una hermenéutica de la memoria que ayude a concebir la experiencia educativa en toda su plenitud” (p. 94); en tanto el libro ha “tenido... que atender a” los condicionantes previos de su argumento, los de la “interacción cultural y social del contexto histórico” que “parecen tener en nuestros días una especial relevancia” (p. 17), por lo que “los ensayos que componen” su “libro obedecen a un interés inicial por enmarcar” sus “intuiciones” para perfilar una “filosofía hermenéutica de la educación” y no se han “visto aún animados por la realización de propuestas pedagógicas sino [que surgen] por la agresividad de la desmemoria contemporánea y por la fructífera tarea existencial del reconocimiento de un espacio donde conseguir que se plenifique la experiencia humana de la educación” (p. 19).

No obstante esta primera búsqueda general, *filosófica*, al autor español también le interesa “acceder a algún modelo (“del desarrollo práctico de la función docente”) en el que verdaderamente cabría insistir con objeto de volver a ganar la labor docente como la del auténtico hermeneuta mediador y sintetizador de la realidad cultural y educativa” (p. 43), por lo cual “la cuestión que se” le “plantea es si nuestra época facilita esta fluidez educativa del mundo en los distintos procesos de instalación, pertenencia y apropiación [que generan la cultura]. Quizá en el talante práctico del pensamiento hermenéutico puedan encontrarse algunas claves para la prudente orientación del *sensus communis*” (p. 49).

¹ Ed. Biblioteca Nueva (Col. *Memoria y crítica de la educación* # 8 – Serie Monografías), Madrid, 2002, 223 ps. En lo sucesivo mencionaremos este libro como Esteban y la página citada, al interior del texto o en nota de pie de página.

La intención del autor español

§100 La cuidada interpretación realizada sobre el libro estudiado indica que Joaquín Esteban Ortega busca perfilar una filosofía hermenéutica de la educación que recupere la experiencia hermenéutica como reconstitución de la memoria, de tal forma que sea útil “para la prudente orientación del *sensus communis*”, y también sirva para aplicaciones educativas concretas, particularmente para recobrar el papel mediador del educador como hermeneuta y sintetizador de la realidad cultural y educativa.

Esto es, que, de un lado su filosofía de la educación busca ser útil para la educación en general, para la formación genérica del ser humano; y por otra pretende aplicaciones concretas en la práctica profesional de la educación, situación que nos lleva a ubicarnos en los límites y significados de la educación formal, en el ámbito de la institución escolar. Con estos planteamientos la propuesta de Esteban Ortega se ubica en una filosofía educativa productiva, pues busca aportar tanto en la educación genérica del ser humano –que aquí hemos vinculado a la diaria, íntegra y suficiente formación de la personalidad–, como en el más limitado pero no menos importante campo de la educación formal, la brindada por los sistemas nacionales de educación.

Creemos que esta es la intención de Esteban Ortega y que la cumple en los dos planos, aun cuando prioriza su búsqueda filosófica sobre sus indagaciones pedagógicas, por lo cual nos concentraremos en sintetizar su propuesta para una filosofía hermenéutica de la educación que como objetivo manifiesto pretende recuperar la memoria.

La memoria

§101 Joaquín Esteban Ortega construye su propuesta sobre el concepto de *memoria* indicando esta situación desde el título mismo de su libro, pues lo coloca en primer lugar, por lo cual

creemos conveniente precisar su definición de dicha acotación conceptual.

Esteban sostiene que la memoria es una “energía” que como “soporte dinámico” tiene una “vía privilegiada para acceder a la abierta multidimensionalidad del mundo y a la complejidad del pensamiento” (p. 18), por lo que “a la vez que nos determina ontológicamente, nos proyecta sobre el futuro de lo queremos ser personal y colectivamente” (p. 61). De ahí que es una actividad subjetiva, un pensamiento, como dice el autor español citando a G. Vattimo²: «“Este pensamiento que piensa el propio objeto siempre como diferido, como constitutivamente no presente, es el *Gedächtnis*, el *Andenken*, la memoria” (p. 66); esto es, la memoria es “el sustento del aprendizaje significativo”, así como “un entramado sociocultural e histórico y no exclusivamente una propiedad o capacidad mental e individual” (p. 70). De esta forma es el “soporte ineludible de ejecución semántica y proyectiva de la vida”, por lo cual responde a “la peculiar disposición ontológica-lingüística del ser humano” (p. 71) siendo “uno de los pilares básicos de la experiencia hermenéutica” (p. 74).

Esteban Ortega vincula estas definiciones al ámbito significativo de la filosofía gadameriana y recuperando a su filósofo preferido escribe: “Para Gadamer en la anámnesis o reconocimiento (*Wiedererkenntnis*) siempre se conoce más de lo que se conoció. La falta de neutralidad ontológica de la experiencia hermenéutica hace que la inevitable constitución de la memoria se realice en la apertura hacia el futuro; hecho este que únicamente puede darse en la órbita del lenguaje” (p. 74).

Citando directamente a Gadamer transcribe este texto: “Tampoco se concibe adecuadamente la esencia de la memoria cuando se la considera meramente como una disposición o capacidad general. Retener, olvidar y recordar pertenecen a la constitución histórica del hombre y forman parte de su historia y de su formación. El que emplea su memoria como una mera

² Cfr. “An-Denken. El pensar y el fundamento”, en *Las aventuras de la diferencia. Pensar después de Nietzsche y Heidegger*, Ed. Península, Barcelona.

habilidad –y toda técnica memorística, es un ejercicio de este tipo– sigue sin tener aquello que le es más propio. La memoria tiene que ser formada; pues memoria no es memoria en general y para todo. Se tiene memoria para unas cosas, para otras no, y se quiere guardar en la memoria unas cosas, mientras se prefiere excluir otras. Sería ya tiempo de liberar el fenómeno de la memoria de su nivelación dentro de la psicología de las capacidades, reconociéndolo como un rasgo esencial del ser histórico y limitado del hombre”³. Dada esta condición Esteban Ortega escribe redondeando: “La memoria se convierte en el aglutinante cultural de lo que somos” (p. 127).

Una filosofía de filiación

§102 El pensamiento de Hans-Georg Gadamer constituye la filosofía de filiación de los argumentos de Esteban Ortega en el libro analizado, y el concepto articulador de memoria es el que toma al ofrecer su filosofía hermenéutica de la educación, toda vez que cree que es la esencia histórico-constitutiva del ser humano, y el motivo y fin de la educación, práctica que interpretamos, comienza a significar en este libro del autor español, producción y recuperación de la memoria, como se puede concluir de los textos y contextos citados.

Percibimos claramente la presencia de una antropología filosófica que plantea al ser humano como histórico, limitado y *anámnico*, esto es: capaz de reconocer su formación, siempre asociada a la constitución del lenguaje, como indubitablemente afirma Esteban Ortega, cuando escribe de “la participación coimplicadora del lenguaje, de la palabra, entendida junto al carácter histórico del ser humano” (p. 131) o al aseverar que “el lenguaje... desde una perspectiva hermenéutica se nos presenta como la encarnación histórica del modo de ser propio de los seres humanos” (p. 203).

³ Esteban p. 77 que cita de Gadamer *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1984, p. 45. Esta obra se citará en lo sucesivo con la clave usada por Esteban Ortega: VM.

La síntesis básica del punto de partida conceptual de Esteban Ortega puede plantearse de esta forma: recordar para integrarse en la historicidad humana para tener la cultura recuperando la experiencia hermenéutica que nos define como seres humanos y conforma nuestro proyecto de vida. Con esta tesis avanza el autor español conformando una filosofía educativa, que formalizada en su orden significativo es argumentada como lo planeamos en el siguiente apartado.

Intuiciones para una filosofía hermenéutica de la educación

§103 La filosofía educativa de Esteban Ortega en el libro estudiado plantea en primer lugar la finalidad genérica marcada en el significado de la memoria, finalidad concreta en “una pedagogía narrativo-hermenéutica” (p. 39)⁴ pues “la educación en su radicalidad ontológica y antropológica” es “comprensible” solo como “aspiración” (p. 92), por lo cual puede fijar una tarea concreta al educador: “La tarea de nuestro renovado educador hermeneuta, animado por la estrategia de un tipo de pensamiento que no se deje seducir por las ilusiones epistemológicas de la claridad y la distinción sino por el ejercicio responsable de la contextualización adecuada del ser humano y del mundo en toda su complejidad, es la de facilitar el surgimiento y desarrollo de una subjetividad «situada» en su ámbito propio, pero dueña de sí, que estimule el diálogo, el contraste y la lucha contra las rémoras de la privacidad y el individualismo. Y del mismo modo, que se enfrente abiertamente a la parcialidad de los excesos neoliberales devolviendo a la escuela y a los educadores una adecuada conciencia social y solidaria” (p. 100).

Por esto, “desde la experiencia hermenéutica concebimos la educación (...), como una tarea esencial de mediación a la que la coyuntura epistemológica de la racionalidad le ha destituido de sus funciones principales. Sólo han interesado las mediaciones

⁴ Esta idea es también expresada por el autor español como una “pedagogía narrativa del ambiente” (p. 139) o una “pedagogía hermenéutica del ambiente” (p. 147).

más instrumentales como la socializadora, por una parte, que convierte a la educación en mera actividad de reproducción de normas, costumbres, valores y prácticas, como la estrictamente científica, por otra, que permite y posibilita la transmisión de esas destrezas simbólicas y técnicas del grupo en su instalación impositiva y dominadora sobre el entorno y sobre sí mismo”.

Por esto “en la cultura escolar contemporánea se reclama con urgencia, desde la reflexión crítica y sobre la abierta valoración e interpretación del mundo, una verdadera síntesis para la dinámica relación entre educación y cultura”, de aquí que Esteban Ortega afirme citando a A. I. Pérez Gómez: «Me parece oportuno y clarificador reservar el término educación para referirme a esta tarea de estimular y facilitar el contraste reflexivo de los individuos sobre sus propias construcciones mentales»⁵, que les dan su integración cultural, su ubicación en la *dinámica relación entre educación y cultura*.

Es importante resaltar que la mediación reflexiva de la cual se escribe aquí “es precisamente la que convierte la auténtica experiencia educativa en experiencia hermenéutica tal y como viene siendo caracterizada. Sólo el talante hermenéutico puede permitir el revitalizado reencuentro de la subjetividad con la memoria, ya que la instalación histórica de este sujeto que emerge con los otros en interacción cultural permanente ha renovado el carácter crítico y reflexivo de una experiencia que se incorpora implicándose para proyectarse. La lectura del mundo es, pues, el ejercicio de la acción pedagógico-hermenéutica que permite «la emergencia del sujeto capaz de convertirse en agente consciente de interpretación, creación y transformación» [también cita a Pérez Gómez, *ob. cit.*, p. 62] (p. 107).

§104 La interpretación conseguida por Joaquín Esteban Ortega sigue asociada íntimamente a las tesis gadamerianas, y la refrenda citando directamente a Gadamer, de quien toma otro concepto articulador: el sentido común. «El tema de la educación también sería ahora otro: el de la formación del *sensus communis*,

⁵ Cfr. de A. I. Pérez Gómez, «La socialización postmoderna...», pág. 58.

que se nutre no de lo verdadero sino de lo verosímil. Lo que a nosotros nos interesa aquí es lo siguiente: *sensus communis* no significa en este caso evidentemente sólo cierta capacidad general sita en todos los hombres, sino al mismo tiempo el sentido que funda la comunidad. Lo que orienta la voluntad humana no es, en opinión de Vico, la generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto. La formación de tal sentido común sería, pues, de importancia decisiva para la vida» [Cita a VM, 50] (p. 109).

“Atendiendo a la clara propuesta pedagógica implícita en este planteamiento tan vertebral de los presupuestos de la filosofía hermenéutica de Gadamer”, Esteban Ortega cita al pedagogo holandés Max van Manen, “quien ha volcado decididamente su reflexión sobre el acontecimiento educativo tomando como hilo conductor este concepto de *sentido común* en el que se sustenta la experiencia educativo-hermenéutica” (p. 109), y refiere su libro sobre *El tacto en la enseñanza*.

Aquí “nos dice expresamente que aparte de revitalizar la actividad pedagógica, sus intenciones son las de «explorar y ofrecer una interpretación de la reflexión pedagógica y del momento pedagógico práctico de enseñar (y educar), que esté más basada en la experiencia»⁶. Así “la experiencia educativa ha de ser entendida como un encuentro de horizontes desde múltiples puntos de vista y desde múltiples implicaciones. Para Van Manen este encuentro activo se denomina momento pedagógico y está sustentado por el dinamismo práctico de la acción concreta. «Una situación pedagógica es el lugar de la acción pedagógica cotidiana, la práctica pedagógica cotidiana. El momento pedagógico está situado en el centro de esa praxis»⁷.

⁶ Cita a M. van Manen, *El tacto en enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Ed. Paidós, Barcelona, 1998, pág. 27.

⁷ Esteban Ortega cita nuevamente a M. van Manen, *op. cit.*, pág. 56 y comenta: “A nuestro entender son muchas las deudas intelectuales que manifiesta una renovación pedagógica de este tipo de conceptos fenomenológico-hermenéuticos como los de horizonte y situación”, p. 109, n.19.

Esteban Ortega al continuar perfilando su filosofía hermenéutica de la educación sostiene que “esta acción aplicativa de la educación ha de ser una acción solícita únicamente regulada por la creatividad comprensiva del tacto y del sentido común. La solicitud y el tacto pedagógicos no pueden ser aprendidos como meros principios o técnicas de comportamiento..., requieren de la experiencia, el hábito y la prudencia. Expresamente Gadamer señala: “Bajo «tacto» entendemos una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones así como para el comportamiento dentro de ellas cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales»” [VM, 45] (p. 112).

“El tacto es enlace y mediación en la experiencia educativa en tanto que ésta no se encuentra regulada por ninguna estrategia previa. El tacto es encuentro en un específico y particular horizonte de comprensión y por eso es aplicación. En opinión de Van Manen en la comprensión pedagógica es preciso tener en cuenta la situación concreta y su significación. «La comprensión pedagógica -señala- es siempre una especie de comprensión aplicada, (...) se lleva a la práctica mediante lo que podemos llamar «tacto pedagógico», (...) se interesa por las circunstancias únicas y particulares, (...) no es abstracta, (...) la comprensión pedagógica es en sí misma comprensión práctica: una hermenéutica práctica del ser y del llegar a ser de un niño en una situación determinada» [Cita el mismo libro de Van Manen, ps. 98-99] (p. 112).

§105 La filiación filosófica de Esteban Ortega es manifiesta, y se articula claramente a la lectura que Gadamer hizo de Heidegger, por lo cual escribe: “Sólo con la filosofía de Heidegger, con la cual el problema del comprender deja de ser una cuestión epistemológica para presentarse en su radicalidad ontológica, es decir, como el modo de ser fundamental del ser ahí o, dicho de otro modo, como el hecho irrenunciable de darse fácticamente la pregunta que interroga por el ser, se abre la posibilidad de reducir el contenido neutralizador del fenómeno de la interpretación. Con la afirmación gadameriana de estos presupuestos ontológicos de la hermenéutica filosófica, la

filosofía se convierte en hermenéutica, se hace disposición vital, ya que todo a lo que el hombre puede acceder a través de su experiencia se incluye en el ámbito de la comprensión” (p. 116)

Creemos, sin embargo, que Heidegger no tiene la exclusiva de la hermenéutica, ni tampoco Gadamer. Así, puede relacionarse esto con aportaciones de otros grandes hermeneutas, como son Emilio Betti y, sobre todo, Paul Ricoeur, el cual toma muy en cuenta a Heidegger y a Gadamer. Tanto Betti como Ricoeur dan cabida al aspecto metodológico o técnico de la interpretación. Tal vez Betti extremó la exigencia de método, como da la impresión de que Gadamer extrema el rechazo del método y la reducción de toda la interpretación a una experiencia de la condición ontológica del hombre como entregado a la comprensión o a ser intérprete. Pero Ricoeur equilibra y sintetiza esta exigencia de la condición ontológica humana de la interpretación y de la instrumentalidad metodológica de la hermenéutica. Algunos seguidores de Gadamer lo leen en el sentido de que nos pide renunciar a todo método y quedarnos con algo que sería una virtud o *areté*, la *phrónesis*, que sería algo así como meramente intuitivo y misterioso. Pero pueden buscarse algunas reglas (muy pocas, ciertamente) que ayudan (como *techne*, técnica o método de una *poiesis*) a interpretar lo más correctamente posible.

Esto evitará precisamente la acusación de “hermenéutica idealista” que se ha lanzado (en muchos sentidos, injustamente) a la posición gadameriana, y nos ayudará a acercarnos a una hermenéutica realista, que nunca podrá ser totalmente alcanzada, por lo que no habrá que rigidizar nuestra postura, sino flexibilizarla. Con ello se tendrá la aproximación necesaria y suficiente para evitar el idealismo autocontenido, pero sin la ilusión de un realismo desmedido, el cual, por lo pretencioso, sería igualmente idealista.

§106 La filosofía hermenéutica de la educación que busca perfilar Joaquín Esteban Ortega se detalla avanzando a otra formulación gadameriana: el estilo. Citando al autor de *Verdad y método* escribe: “Esta idea de estilo [«Le style c’est l’homme”], tal y como de desprende de este texto [“El hombre es una esencia que se forma a sí misma por continuados ensayos” que “aceptan

modelos”], resulta muy fructífera al ser vinculada con las de reconocimiento, formación o sabiduría práctica [¿”sentido común”?], tan esenciales para una filosofía hermenéutica de la educación” (p. 123, n. 49).

El detalle destacado contempla otros factores, cuando Esteban escribe: “Hemos de corroborar, por tanto, cómo la apertura retórico-hermenéutica de la que venimos hablando permite salir enriquecido de la interacción dialógicamente pura de la educación. En el contexto narrativo de la educación se actualiza de forma inmediata la presencia del otro como mí mismo. Los protagonistas se convierten en dueños de sí mismos en la actividad misma del encuentro comprensivo. La consideración técnica de la pedagogía neutralizaba y neutraliza el significado crítico que encierra la interacción discursiva del aula y de las diversas prácticas educativas. Afirmar la practicidad retórica del fenómeno educacional es afirmar la autonomía de los individuos, es reafirmarlo no como un hacer sino como un modo de ser. Hablamos aquí de la experiencia real de estar involucrados. “No sólo de hablar, sino de «ser palabra», capaces de decisión, la de aquellos que se juegan lo que son en lo que dicen»” (p. 123)⁸.

El autor con el cual nos acercamos a una aplicación de la hermenéutica a la educación, vincula la “retórica y hermenéutica [pues] son, como dice Gadamer, «formas concretas de vida»⁹ y la formación, la educación y la edificación, su actualización más originaria”, por lo cual “la lógica que regule a la educación desde su filosofía educativa hermenéutica” será “una lógica esencialmente narrativa y retórica que quiere siempre sintetizarse con lo conceptual para hacerse comprensible, pero que quiere asimismo esclarecer los ordenamientos ocultos de la cotidianidad educativa”(p. 129).

De aquí que Esteban Ortega pueda escribir: “Recordar, desde estos presupuestos hermenéuticos, que el verdadero sentido de la educación se encuentra en el enfrentamiento crítico con el entorno

⁸ Esteban cita A. Gabilondo, “Las prácticas retóricas y hermenéuticas de sí”, en Ch. Maillard y L. E. de Santiago –eds.–, *Estética y hermenéutica. Contrastes. Revista interdisciplinaria de Filosofía*, Suplemento 4, Málaga, 1998, ps. 213-4.

⁹ Cita a VM, II, 264.

físico y cultural y la correspondiente liberación de los hombres y las comunidades, resulta realmente importante al intentar reencontrar desde el lenguaje los elementos que ligan sustancialmente la cultura consigo misma y con la memoria del mundo” (p. 135).

Y que “tiempo es que ya la educación integre en su ejercicio el lado menos ilustrado y optimista [incluso *religioso* como quiere Gadamer con su idea del «*páthei máthos*, un «aprender a padecer», que es conocer la limitación»—p. 160—]. Sólo al ganar en la radicalidad de la memoria una experiencia hermenéutica para la educación nos es posible acceder también a los otros motores oscuros y olvidados de la motivación humana. Concebir la educación como la permanente aspiración de permanecer ha sido conceptualizado de forma exclusiva desde una concepción de la humanidad como progreso, o dicho de otro modo, no como la ilusión que todo retorna siempre” [cita a *VM*, p. 433](p. 160).

§107 El recuento realizado va más allá de las vinculaciones resaltadas y llega a otro punto crucial: el tema de la verdad. “La apertura en la experiencia hermenéutico-educativa sí que es semántica. Impide reducir toda verdad a lenguaje o interpretación—Vattimo— y sostiene la divergencia de la experiencia hermenéutica al concebir la interpretación como la múltiple, creativa y abierta mirada que se dirige a la manera plural de presentar la verdad” (p. 192); conceptualización que nos llevará a nuevos derroteros:

“Por todo ello [“el peligro dogmatizador de la memoria”] resulta tan imprescindible para nuestra revitalización hermenéutica de la experiencia educativa volver a destacar el carácter ético y antitotalizador de la sabiduría práctica de la edificación. Nos ayudaremos en esta ocasión de algunos de los argumentos de R. Rorty para deducir de ello el talante abierto de la circularidad de la comprensión pedagógica en el que lo prioritario es el reconocimiento de la razón que siempre le asiste al otro” (p. 193).

Y recuperando las tesis de Rorty escribe: “Más que el intento metodológico de descubrir objetivamente la verdad esencial de las cosas la hermenéutica de la educación edificante, entendida como sabiduría en la experiencia, será el intento de impedir que la

conversación educativa degenera en mera investigación al margen de la acción. De este modo, la dinamización de las prácticas y de la reflexión significativa sobre la acción que implica la actitud hermenéutica hace que la edificación no pueda ser concebida de otro modo que como una tarea siempre pendiente de terminar...”, que la convertirá en “una actividad eminentemente ética... *Bildung*, por tanto, es apertura y alteridad” (p. 200). En este contexto, es pertinente recuperar el texto siguiente: “Como ya se ha señalado en otras ocasiones *Bildung*, edificación, ya no es una estrategia sino un modo de ser. M. Carmen López, cercando los lazos entre la propuesta pedagógica de Filosofía para niños de M. Lipman y la hermenéutica fenomenológica, incide también en esta idea cuando señala que «Lipman se aproxima, seguramente sin saberlo, a una concepción fenomenológica y hermenéutica de la educación entendida como *Bildung*; Ésta no es posesión de conocimientos, sino desarrollo personal que consiste en volver a sí mismo desde lo otro para reconocer lo propio en lo extraño (otras culturas, otros seres, objetos, etc.). En este sentido, la persona «formada» es la que ha aprendido abriéndose a la posible refutación de sus creencias. *Bildung* no es un método, sino el conocimiento de la mejor manera de vivir» (p. 201)¹⁰.

De aquí que, en este punto, Joaquín Esteban Ortega concluya: “A nuestro entender estas categorías esenciales de una pedagogía de la alteridad sólo pueden actualizarse con eficacia desde la antiestrategia del sentido común en la que el *êthos* del *lógos* se cualifica como dialógico” (p. 203); y “si la acción de edificación y de formación no se entiende, por tanto, como la interacción permanente de la circularidad representativa del preguntar y el responder al margen de las concepciones sustantivas de una sola dirección, no tendremos más remedio que seguir legitimando la parcialidad metafísica de un sentido inamovible a través del cual se puedan facilitar prácticas reproductivas de dominio escolar y social” (p. 205).

§108 Resalta aquí la importancia del diálogo, tan gadameriano, que es el que evita que el proceso avance rígidamente hacia un solo

¹⁰ Cita a “M. C. López Sáenz, «Fenomenología, mundo de la vida y educación», en *Aprender a pensar*, 17-18 (1998), 32”.

lado, y por eso se ve como en un círculo, con un movimiento circular; aunque, si queremos que recupere su avance, tendrá que ser una espiral, que es un círculo que se distiende y, cada vez que se cumple, en vez de cerrarse se recupera y avanza.

En este sentido, de una idea de comunidad educativa, “ha de ratificarse la imposibilidad de que se dé una genuina experiencia educativa pluridireccional sin el momento en el que se actualizan de hecho las potencialidades creativas de los que intervienen en el proceso” (ps. 205-6), y finalmente: “Por ello, cuando hablamos de texto y de lectura estamos resemantizando estas nociones desde un punto de vista existencial y, al hacerlo, la interacción vital de la experiencia hermenéutica consolida el *êthos* imprescindible en el discurso educativo mismo en su circularidad. «Enseñar interpretando, señala R. Pagano, quiere decir ir más allá de la lección tradicional en la que la transmisión del saber es unilateral: docente – discente. Con la didáctica interpretativa el docente y el discente, con la natural referencia de roles, se encuentran sobre el mismo plano y entre ambos, en efecto, interpretan los contenidos del saber, específicamente artístico, lingüístico e histórico. El aula escolar debe convertirse en el lugar en el que se actúa según el «círculo hermenéutico» del cual el diálogo es el eje metodológico”¹¹ (p. 207).

El libro del autor español leído en detalle concluye con esta frase: “Hemos querido que quedara lo suficientemente explicitado que la sólida base de esta redistribución de la estrategia didáctica de la distancia productiva es el concepto hermenéutico de pertenencia. Con la habilitación ontológica de la pertenencia el docente y el discente se sitúan en el mismo horizonte de intereses y en un plano común de lectura del mundo y de interpretación de su tarea de edificación moral. Además hay que recordar que el estar situados no es propiamente una disposición afectiva al encuentro, sino un modo propio de ser histórico ineludible; por eso, la pertenencia al mundo, a la memoria, es reconocimiento ético y ontológico, no una aspiración” (p. 207).

¹¹ Cita a R. Pagano, *L'implicito pedagógico in H. G. Gadamer. Riflessione e spunti per una pedagogia ermeneutica*, Brescia, La Scuola, 1999, pág. 15.

Casi en la vida cotidiana

§109 Los razonamientos precedentes de Esteban Ortega crean un ambiente intelectual elegante, sofisticado, culto y especifican de forma directa y abstracta una crítica al mundo existente que lo cuestiona en nombre de una historia cultural que se antoja de elites académicas con visos de aristocracia erudita, ofendida por la pérdida de una memoria que como esencia humana, se diluye en un tiempo inadecuado para la cultura.

No obstante, que en algunos textos se convoca un espíritu multicultural y comunicativo para reconocer la alteridad de otros – como sujetos y/o culturas–, el tono profundo de sus razonamientos vinculados a su nítido gadamerismo, lo asocia a una filosofía educativa elitista de espíritu eurocéntrico donde se percibe una nostalgia de un tiempo pasado que hay que recuperar rescatando la memoria.

En algunas partes del libro estudiado¹², se adivina un dejo trágico y nostálgico que puede hacer recordar la crítica cultural de Nietzsche y que crea una situación filosófica ambigua que ubica a Esteban Ortega entre un postmodernismo que suscribe las críticas a los metarrelatos¹³, y un deseo de recuperar la memoria que llega a parecer una nostalgia de la modernidad.

Este claroscuro filosófico se hace más palpable en su propuesta cuando buscando concretar su filosofía hermenéutica

¹² Véase, por ejemplo, ps: 176 (“Para la ejecución en la historia de individuos y sociedades es preciso ir perdiendo poco a poco la vida. Es clara la imposibilidad de una ejecución permanente de la totalidad, y, por ello, la presencia de la muerte es la condición de posibilidad de la respuesta esperanzada que esa autofagia existencial supone. Sin la aniquilación que lo nuevo realiza sobre aquello retenido que lo sustenta nada sería posible: ni la misma vivencia trágica que encierra lo efímero” [¿Nietzsche?]), 178 (Escribe del “impulso revitalizador del nihilismo contemporáneo”), 185 (“Y en este mismo sentido, ¿no tendría que habitar en una auténtica hermenéutica fronteriza un cierto tono desesperanzado y trágico procedente, no de la inaprehensibilidad de la huella deconstructiva, ni tampoco de la violenta reacción antiviolenta del nihilismo debilitante, sino del reconocimiento mismo del carácter limitado del ser humano que también se constata en el propio pensamiento analógico cuando se contempla como alternativa parcial ante el sentido?”), 193 (“El obvio nihilismo implícito, de la trágica dimensión implícita, que encierra la filosofía hermenéutica de Gadamer”).

¹³ Véase como ilustración la p. 193 con su crítica a Enza Colicchi.

de la educación en análisis educativos concretos –en el ejercicio de una pedagogía–, se aproxima a los aportes fenomenológicos hasta casi llegar a ubicarse en el tema de la vida cotidiana, sin situarse en él.

Apreciamos esta proximidad en diversos e importantes textos y contextos de su libro. Así, en la página 103 y refiriendo a su filósofo de filiación, escribe: “Con este fin mostraremos los argumentos que Gadamer ofrece para la consolidación de su concepto de experiencia hermenéutica, para posteriormente y atendiendo a la esencial condición de la finitud existencial que emana de ella, reflexionar sobre la implicación inmediata y radical de la educación como expresión de esa finitud, sobre la mediata implicación del estar situados históricamente en un mundo de la vida circunstancial y sobre el retorno educativo que la experiencia realiza sobre nosotros mismos en el proceso autoconstituyente de reconocimiento retórico-dialógico y de formación”.

“Esencial condición de la finitud existencial” y “mundo de la vida circunstancial” son expresiones de nítidas filiaciones fenomenológicas y articuladas con argumentos recurrentes, continuados en la página 109-110 cuando escribe: “Es preciso señalar que la acción derivada de tal momento pedagógico [el señalado como cotidiano por Van Manen y que antes referimos¹⁴] no procede ni de la observación empírica del acontecimiento educacional, ni de las normas y valores que nos sustentan, ni de los principios filosóficos en los que nos situamos, ni de los métodos de instrucción y curriculares que guían el proceso, sino del sustento esencial del sentido común. Todas estas cuestiones son evidentemente esenciales e imprescindibles, pero una pedagogía de la experiencia se sitúa en ese momento práctico en el que acontecen las situaciones concretas y en el que a su vez se da la actividad de sintonía, interpretación y comprensión”.

§110 Deberíamos de escribir “sic”, *tal como aparece*, pues es nítido lo dicho, que postula mayor fenomenología al recuperar

¹⁴ Véase al respecto el § 104.

el “momento práctico en el que acontecen las situaciones concretas” y postular una “pedagogía de la experiencia” fundada en el sentido común, definido gadamerianamente como “esencial”.

En este mismo lugar de su libro –página 109-110– el autor español escribe, retomando al pedagogo holandés, seguidor de Gadamer: “La propuesta de Van Manen nos sirve muy bien como ese enlace pretendido e indisoluble entre la experiencia educativa y la experiencia hermenéutica¹⁵. El concepto de pedagogía que se intenta rescatar de las posturas más metodologistas tiene, como vemos, una clara intención hermenéutica al pretender desbloquear los fenómenos menos objetivadores de la experiencia educativa como por ejemplo, la interpretación pedagógica, el tacto pedagógico, las situaciones y las relaciones pedagógicas. Se percibe la proximidad con la propuesta que Gadamer ha llevado a cabo con las ciencias del espíritu en general al reivindicar la recuperación de la verdad vivencial y experiencial desde conceptos como situación, memoria, tacto, lingüística dialógica”.

¹⁵ En este momento encontramos la nota 20 de este capítulo de Esteban Ortega, ilustrativa en este rastreo: “En estrecha sintonía con este planteamiento S. Gallagher en *Hermeneutics and Education*, Nueva York, State University of New York, 1992, defiende la dimensión interpretativa de la experiencia educativa. Tanto la obvia dimensión textual de la lectura, como todas las actividades significativas de intercambio e interacción comprensiva y precomprensiva que se realizan en el aula, como la dialéctica trascendencia-apropiación propia del juego con la que aprendemos sobre nosotros mismos a la luz de nuestras experiencias, tienen una estructura hermenéutica. Expresamente sustentado por el principio gadameriano de que el lenguaje no es un instrumento a nuestro servicio sino algo que se desarrolla en nosotros porque es nuestro modo de ser, sostiene Gallagher que todo lo que se aprende depende del lenguaje y que toda experiencia educativa es experiencia lingüística. «Comprometernos con la realidad –escribe– es comprometemos en un diálogo: Aprender es comprometerse con el lenguaje que nos rodea. La realidad misma es interpretada por una comprensión condicionada por el lenguaje. No nos enfrentamos cara a cara con los actos neutralizados. En nuestras proyecciones hermenéuticas nos encontramos con un mundo significativo que no es independiente del lenguaje que utilizamos para expresarlo. Deliberar, argumentar, juzgar, valorar, etc., son todas formas que colocamos en el diálogo con el mundo. Tal diálogo se hace posible a través del lenguaje y en sí mismo constituye el proceso de aprendizaje (...) Aprender no es la recogida de información en una mente aislada. Supone el juego recíproco entre nosotros mismos y las tradiciones que encontramos en nosotros mismos en tanto que seres lingüísticos», pág. 116”.

El influjo de Gadamer, que recupera “la verdad vivencial y experiencial” se vuelve a hacer presente cuando en la página 112 escribe: “Y se nos aclara aún más el asunto desde este aristotelismo pedagógico-hermenéutico cuando insiste [Van Manen] en la necesidad de conocer a fondo el contexto para que devengan significativas las situaciones pedagógicas cotidianas, es decir, para que el momento aplicativo que especifica la intención pedagógica dote de sentido activo la experiencia educativa”. SIC, *tal como aparece*.

En la página 129 Joaquín Esteban Ortega asevera que la educación debe ser “esencialmente narrativa y retórica” y quiere “asimismo esclarecer los ordenamientos ocultos de la cotidianeidad educativa”, para llegar en la 141 a referir directamente a Husserl¹⁶ “y a Dewey”, quien sitúa “la reflexión [educativa] en la práctica social cotidiana” (p. 194). También llega a escribir: “De este modo, Rorty, al igual que Heidegger, Gadamer, Habermas, Wittgenstein, etc., se hace eco de la importante intuición husserliana de la *Lebenswelt*” (p. 198).

§111 Hemos insistido en subrayar que *así lo dice el texto* pues es difícil de comprender cómo, estando el autor casi en la vida cotidiana, le sea imposible acceder a sus concepciones llegando a cumplir su objetivo de “esclarecer los ordenamientos ocultos de la cotidianidad educativa”. ¿A qué se debe esta situación? ¿Gadamer mismo llega sólo a colindar con el significado de la *Lebenswelt* sin aprovechar su concreción en su aplicación a la vida cotidiana entendida como el espacio primario de existencia de la vida humana y el lugar de la reproducción de la vida social?

El concepto de *Lebenswelt*, o mundo de la vida, proviene de Dilthey. De él lo toma Heidegger, por ejemplo en *Ser y tiempo*. De ahí pasa a Gadamer, y es donde casi parece ser que lleva a lo cotidiano. Pero el hecho es que propiamente no llega. Tal vez se deba esto a que había la prioridad de estudiar las relaciones entre la filosofía misma y el mundo de la vida cotidiana. De hecho, el

¹⁶ Ver otra referencia a Husserl en la p. 145.

existencialismo tuvo tanta aceptación porque, a diferencia del científicismo reinante (positivismo), no se quedaba en la esfera de la especulación pura, sino que llegaba también a la práctica, a lo concreto, a ese mundo de la vida que había sido descuidado y hasta despreciado.

Independientemente de la aclaración que podamos conseguir sobre estos importantes contextos del desarrollo de la filosofía contemporánea, el asunto es que Joaquín Esteban Ortega llega a acercarse al tema de la vida cotidiana, y a los asuntos educativos que le son colindantes, sin convertir su “pedagogía de la experiencia” en una *pedagogía de lo cotidiano* que nutrida con los aportes de la hermenéutica analógica pueda en verdad “esclarecer los ordenamientos ocultos de la cotidianidad educativa”.

Creemos finalmente, que hay más hermenéutica después de Gadamer, y que los acercamientos ofrecidos en este libro promueven un diálogo que deseamos fructífero para alcanzar una educación fundada en la práctica cotidiana, que es la que forma las personalidades que recrean y crean la cultura, el objeto final tanto de la destreza pedagógica como de la reflexión filosófica.

Filosofía de la educación, hermenéutica analógica y pedagogía de lo cotidiano

§112 Si entendemos que la filosofía de la educación es la intención formativa con la cual se realiza una práctica educativa, podemos caracterizar desde esta tesis la filosofía hermenéutica de la educación contenida en el libro analizado de Joaquín Esteban Ortega, afirmando su intento de recuperar y promover la memoria en una época *desmemoriada* que requiere urgentemente la plenitud de la experiencia hermenéutica, para desarrollar un ser humano situado en la historia y en sí mismo. Esta tesis se ubica fielmente en la tradición gadameriana que la produce y expresa bien la filosofía educativa surgida de la hermenéutica tal como la entiende el autor español.

Sin embargo, y ubicándonos en los desarrollos surgidos de la hermenéutica analógica, conviene realizar algunas preguntas: ¿Qué aporta la filosofía hermenéutica de la educación gadameriana para la pedagogía cotidiana del ser humano? Particularmente ¿Qué ofrece para una antropología filosófica que recupere la integridad del ser humano, incluyendo los avances sobre la anatomía del cerebro y los desarrollos para una teoría de la personalidad? ¿Cómo puede contribuir para conformar personas cada vez más productivas, buenas y justas en un proyecto educativo transgeneracional ejecutado por una familia u otra institución educativa? En el contexto de la formación del magisterio –de los profesionales de la educación ¿favorece que construyan las capacidades de diferenciación y simbolización que permitan una fuerte experiencia hermenéutica que parta de una “hermenéutica de sí”, que nos conduzca a conocernos y/o autoconocernos?

Creemos que la filosofía educativa como intención integradora de un proyecto educativo supone una teleología explícita, una clara antropología filosófica –entendida tanto como una comprensión del ser humano como una idea suya que se desea promover–, una ética, una filosofía social e histórica, una estética, y una epistemología que nos ofrezca un concepto plástico y ponderado de la idea de ciencia –o pensamiento sistemático y/o profesional– con el cual actuamos, para superar la lucha contra los diversos positivismos afirmando un análisis diferencial, de proporcionalidad propia, situado históricamente y de un fuerte compromiso con la verdad, perseguida cauta y comunicativamente.

§113 Con esta ciencia analógica podemos disponernos a distinguir, comprender y valorar la mayor cantidad de factores constitutivos de las realidades consideradas, trazando rutas de entendimiento y comprensión fructíferas y realistas, para buscar la mejor y mayor educación cotidiana del ser humano, entendiendo que se forma desde la triple confluencia de la formación familiar, la comunitaria y la escolar, si consideramos

que la mayoría de los seres humanos están vinculados a la historia occidental, asociada desde el siglo XIX a los procesos educativos escolarizados.

Un talante interpretativo inspirado en la hermenéutica analógica, actuando desde una intención educativa que busque la formación diaria del ser humano considerando los tres conglomerados básicos que operan en ella, buscará desagregar sus factores de integración y/o determinaciones, para apreciar en situaciones concretas –esto es, en procesos educativos particulares–, cuáles intervienen y de qué manera operan para formar la personalidad o personalidades involucradas, considerando sus peculiaridades, lo cual conlleva una pedagogía individualizada, que considere a las personas y sus circunstancias.

Este talante hermenéutico realizándose, afirmándose o ejecutándose, conforma una posición metodológica más allá de la lucha contra los positivismos y permite desagregar, entender y comprender los objetos de estudio con la plasticidad, cautela y proporcionalidad dichas, cualificando nuestra actividad educativa, tanto en su análisis como en su ejecución.

Permite distinguir confluencias y articulaciones; organizaciones y/o estructuraciones de los conglomerados integrantes de la educación y sus factores de conformación, con lo cual faculta pensar vínculos como los existentes entre la formación recibida por la persona en su familia y el tipo de educación escolar que ese sujeto ha tenido para, desde esta primera confluencia, examinar el influjo de la educación comunitaria en su formación, distinguiendo particularmente la influencia de los medios masivos de información en la conformación de la personalidad del individuo analizado.

§114 La metodología surgida de la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano permite así describir, comprender y valorar los objetos de estudio distinguidos por el análisis educativo, para considerarlos en sus integraciones generales o para concentrarse en un conglomerado específico, como puede ser el distintivo de la educación escolar o el más genérico de la formación de la personalidad.

Si bien en los argumentos de este libro se pueden derivar tesis para realizar análisis sobre la institución escolar y/o familiar, su énfasis se ha centrado en la educación de la persona y por tanto ha ahondado en la formación de la identidad y consecuentemente en una teoría de la personalidad, en el entendido que es desde una personalidad que se puede concretar cualquier educación.

El método analógico-cotidiano permite distinguir las condiciones básicas de formación e integración de la personalidad, tanto en un sentido genético piagetiano como freudiano –aun cuando aquí se ha profundizado menos en este tema–, y avanza a recuperar la formación del carácter y la presencia material de la fisiología y anatomía, particularmente la cerebral, para sistematizar un mejor y mayor acercamiento a la precisión conceptual de cómo y con qué estamos integrados, saber de suma utilidad para la educación.

La tesis de fondo fue entendida, sin embargo, es útil recordarla: somos a partir de aquello que nos ha venido de afuera, y de la estructura u organización simbólica y lógica que le hemos podido dar a aquello que nos ha llegado, conforme al desarrollo psico-genético tenido.

Nuestra personalidad se va formando según una cuna necesaria de ahí que recuperáramos primeramente la psicogénesis piagetiana como su posible explicación, para potenciar desde estos significados el análisis de las circunstancias desde donde nos llegan las informaciones con las cuales reacciona nuestra subjetividad, con integraciones psico-cognitivas-simbólicas que conforman las capacidades con las cuales respondemos a las exigencias exteriores.

Estas capacidades se conforman como estructuras u organizaciones experienciales, sensibles y/o intelectuales con las cuales respondemos a las exigencias de la vida, por lo cual son objetos de una filosofía hermenéutico-analógica de la educación que se ocupe de las condiciones reales desde las cuales se concreta.

§115 El método propuesto permite plantear e indagar estos temas, y particularizarlos. De esta forma podemos preguntar:

Ante una situación concreta, ante una exigencia dada de la realidad ¿Desde dónde respondemos? ¿Desde un nivel básicamente psíquico y elemental o con una educación de los sentimientos que nos permita dar una respuesta más prudente? ¿Desde el intelecto sin dejar intervenir los sentimientos ni lo más primitivo de nuestra subjetividad? ¿Desde una integración analógica de nuestra idiosincrasia que recurra a sus mejores recursos?

Creemos que estos temas y reflexiones contribuyen productivamente a una cauta aplicación educativa de los mejores desarrollos de la hermenéutica, y que en todo caso sugieren intuiciones, ideas y significados fructíferos que pueden ser aprovechados en el diálogo que deseamos haber motivado. Concluimos aquí facilitando nuevas construcciones.

BIBLIOGRAFÍA (§116)

- 1 **Alcalá Campos, R.**, *Estructura y realidad*, México: UNAM - ENEP Acatlán, 1995.
- 2 **Álvarez Balandra, A. C.** "Hermenéutica analógica y procesos educativos", México: Número especial de *Analogía*, 10, 2002.
- 3 **Álvarez Colín, L.**, *Hermenéutica analógica, símbolo y acción humana*, México: Ed. Torres Asociados, Colección "Hermenéutica, analogía e imagen", 2000.

- 4 **Beck, Ulrich**, *La sociedad del riesgo global*, Siglo XXI de España Editores (Sociología y política), Madrid, 2002.
- 5 **Beuchot, Mauricio**, *Antología: hermenéutica analógica y educación*, Universidad Pedagógica Nacional (Col. Textos # 27), México, 2001.
- 6 ————, *Tratado de hermenéutica analógica-Hacia un nuevo modelo de interpretación*, co-edición UNAM (FFyL)- Ed. Itaca, México, 2000 (segunda edición corregida y aumentada), 204 ps.
- 7 ————, *Virtudes, valores y educación moral-Contra el paradigma neoliberal*, Universidad Pedagógica Nacional (Col. Textos # 12), México, 1999,
- 8 ————, y otros, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, México: Itaca, 1999.
- 9 **Beuchot, Mauricio**, *Sobre el realismo y la verdad en el camino de la analogicidad*, México: UPM, 1998.
- 10 **Bleichmar, N. M. y Leibermann, C.**, *El psicoanálisis después de Freud*, México: Eleia Editores, 1989.

- 11 **Carr, D.**, *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, London – New York: Routledge, 1991.
- 12 **Castilla del Pino, C.**, *Teoría de los sentimientos*, Barcelona: Tusquets, 2000.
- 13 **Conill, J.**, *El enigma del animal fantástico*, Madrid: Tecnos, 1991.

- 14 **Dan**, Clara “El concepto de realismo de Marx a Piaget”, en *Marxismo y epistemología*, Ed. Martínez Roca (Col. Novocurso), Barcelona, 1985.
- 15 **Delval**, Juan, *Lecturas de psicología del niño*, Ed. Alianza-Universidad (Textos), Madrid, 1978.
- 16 **Dolto**, F., *Psicoanálisis y pediatría*, México: Siglo XXI, 1980 (6a. ed.).
- 17 **Esteban**, Ortega, Joaquín, *Memoria, hermenéutica y educación*, Biblioteca Nueva (Col. *Memoria y crítica de la educación* # 8 – Serie Monografías), Madrid, 2002, 223 ps.
- 18 **Ferraris**, M., *La hermenéutica*, México: Taurus, 2002 (2a. ed.).
- 19 **Foucault**, M., *Estética, ética y hermenéutica*, *Obras Esenciales*, vol. III, Barcelona: Paidós, 1999.
- 20 **Freud**, S., *El malestar en la cultura*, Madrid: Alianza, 1991 (15a. reimpr.).
- 21 **Furth**, Hans G., *La idea de Piaget*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1970.
- 22 **Gadamer**, H.-G., *Verdad y método*, Salamanca: Sígueme, 1977.
- 23 **Ginsburg**, Herbert, *Piaget y la psicología del desarrollo intelectual*, Ed. Prendice/Hall Internacional, Madrid, 1977.
- 24 **Heidegger**, Martín, *Ser y tiempo*, México: F.C.E, 1952.
- 25 **Heller**, Ágnes, *Instinto, agresividad y carácter – Introducción a una antropología social marxista*, Ed. Península (Col. Historia, ciencia y sociedad # 161), Barcelona, 1980.
- 26 —————, *Teoría de los sentimientos* (Editorial Fontamara, Col. “Ensayo contemporáneo”), Barcelona, 1980.
- 27 **James**, W., *Compendio de psicología*, Madrid: Jorro, 1930.
- 28 **Jung**, C. G., *Psicología y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós, 1961.
- 29 **Laplanche**, J. y Pontalis, B., *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona: Labor, 1979.

- 30 **MacIntyre, A.**, *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*, Barcelona: Paidós, 2001.
- 31 **Mather, Henry**, *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erickson, Piaget y Sears*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1971.
- 32 **Mueller, F.-L.**, *Historia de la psicología*, México: Fondo de Cultura Económica, 1966.
- 33 **Mueller, F.-L.**, *La psicología contemporánea*, México: F.C.E, 1969 (1a. reimpr.).
- 34 **Ornelas, Ana y Guinsberg, Enrique**, *La comunicación en la familia*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2003.
- 35 **Ornelas, Ana**, *La comunicación perturbada en el salón de clases*, Primero Editores (Col. Construcción humana), México, 2001.
- 36 **Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (comps.)**, *La psicología del desarrollo moral*, Madrid: Siglo XXI, 1991.
- 37 **Pérez-Delgado, E.**, *Psicología, ética, religión. ¿Ética versus religión?*, Madrid: Siglo XXI, 1995.
- 38 **Phillips, John**, *Los orígenes del intelecto según Piaget*, Ed. Fontanella Barcelona, 1972.
- 39 **Piaget, Jean**, *Problemas de Psicología Genética*, Ed. Ariel, Madrid, 1976.
- 40 **Plasencia, M.**, *El estudio como proceso cognoscitivo y crecimiento humano*, México: UIA, 1994.
- 41 **Primero Rivas, L. E.**, *¿Cuál Ágnes Heller? Introducción a la obra de la filósofa húngara*, AC Editores - Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), Cali (Colombia)- México, 2000.
- 42 —————, *Contribución a la crítica de la razón ética I – El pensamiento ético en el joven Marx*, Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), México, 2002.
- 43 —————, *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, Colombia-México: AC Editores-Primero Editores, 1999.
- 44 —————, *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, México: Primero Editores, 2002.

Bibliografía

45 **Reding Blase, S.**, *Antropología y analogía*, México: Eds. Taller Abierto, 1999.

46 **Ricoeur, P.**, *Lo justo*, Madrid: Caparrós, 1999.

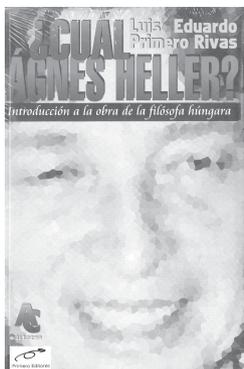
47 ———, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México: UIA - Siglo XXI, 1995.

48 **Salcedo Aquino, A.**, *Hermenéutica analógica, pluralismo cultural y subjetividad*, México: Ed. Torres Asociados, Colección Hermenéutica, Analogía e Imagen, 2000.

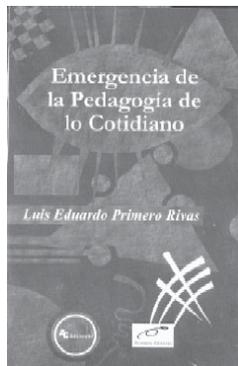
49 **Van Manen, M.**, *El tacto en enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Ed. Paidós, Barcelona, 1998.

50 **Vattimo, G.**, "El pensar y el fundamento", en *Las aventuras de la diferencia. Pensar después de Nietzsche y Heidegger*, Ed. Península, Barcelona.

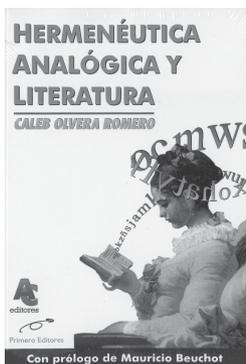
51 **Zeki, Semir**, *Una visión del cerebro*, Ed. Ariel (Col. Psicología), Barcelona, 1995.



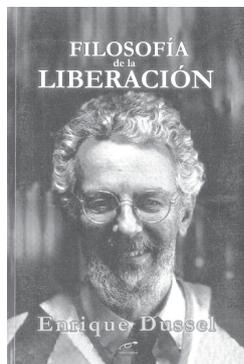
¿Cuál Ágnes Heller?
Luis Eduardo Primero Rivas



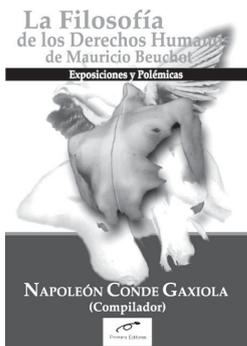
**Emergencia de la Pedagogía
de lo Cotidiano**
Luis Eduardo Primero Rivas



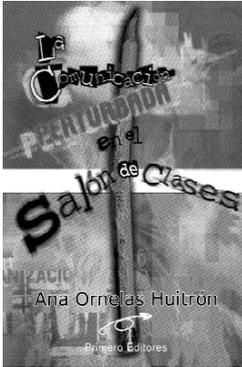
**Hermenéutica Analógica
y Literatura**
Caleb Olvera Romero



Filosofía de la Liberación
Enrique Dussel

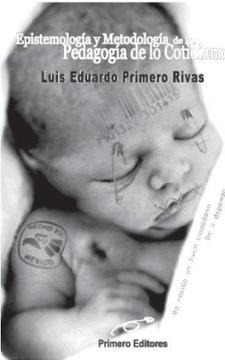
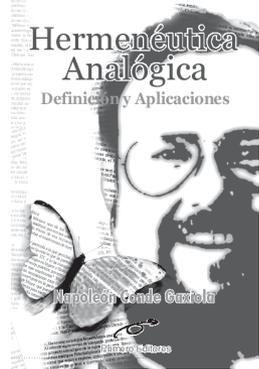


**La Filosofía de los
Derechos Humanos
de Mauricio Beuchot**
Napoleón Conde Gaxiola



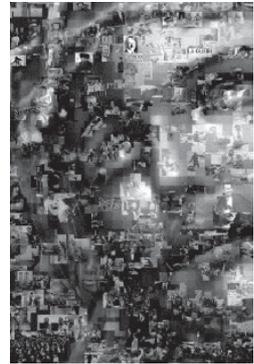
**La Comunicación Perturbada
en el Salón de Clases**
Ana Ornelas Huitrón

Hermenéutica Analógica
Napoleón Conde Gaxiola

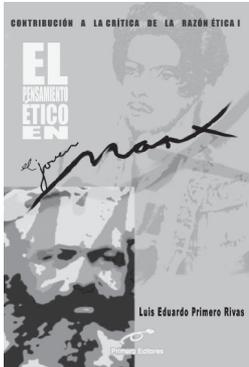


**Epistemología y Metodología
de la Pedagogía de lo Cotidiano**
Luis Eduardo Primo Rivas

El otro lado del fragmento
Patricia Villegas

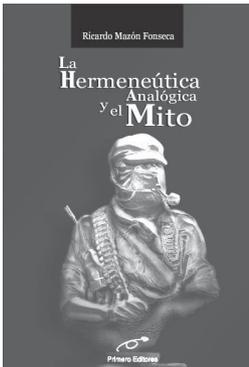
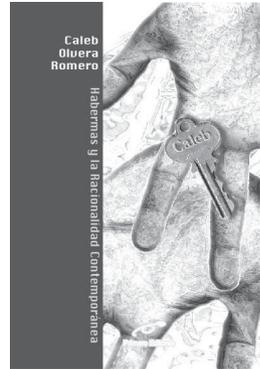


**La Historiografía de
Mauricio Beuchot**
Sofía Reding Blase



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

**Habermas y la Racionalidad
Contemporánea**
Caleb Olvera Romero



**La Hermeneútica Analógica
y el Mito**
Ricardo Mazón Fonseca

La Comunicación en la Familia
Ana Ornelas
Enrique Guinsberg



Este libro se terminó de imprimir
en los talleres gráficos de Carvajal
S.A. de C.V.- Red de Impresión
Digital Cargraphics, en
Tlalnepantla, Estado de México, en
Marzo del 2003