

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS



LAS MALAS PALABRAS
DE LA PEDAGOGÍA DE
LO COTIDIANO



**PUBLICAR
AL SUR**
EDITORIAL
UN PROYECTO COPIS

Selección de publicaciones de y sobre la pedagogía de lo cotidiano: de Luis Eduardo Primero Rivas:

1. *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. Cali-México: AC/Primerro Editores. 1999.
2. *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores. 2002.
3. *Balance de la emergencia una propuesta pedagógica*. México. Primero Editores. 2005.
4. *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano*, México, 2010, Torres Asociados-RIHE.
5. *La UPN es más importante que PEMEX*. México, Torres Asociados, 2019.

Sobre la pedagogía de lo cotidiano

1. *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación (en torno a la pedagogía analógica de lo cotidiano)*, Antonio Valleriani, Coordinador, coedición Plaza y Valdés – UPN México, México, 2008.
2. *Metafísica y utopía en educación – En torno a la pedagogía de lo cotidiano*, Jean Grondin, Coordinador, coedición Editorial Torres Asociados-Red Internacional de Hermenéutica Educativa, México, 2010.
3. *A 20 años de la pedagogía de lo cotidiano*, co-edición RIHE – Torres Asociados, México, abril del 2012.



Luis Eduardo Primero Rivas (1950) es licenciado, maestro y doctor en filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor fundador del Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN), creador de la pedagogía de lo cotidiano (cuyo primer texto es del año de 1989) y con Mauricio Beuchot Puente fundan la nueva epistemología, que inicia con el libro *Perfil de la nueva epistemología* (2012).

Su espacio de trabajo en la UPN actualmente se encuentra en el Seminario Permanente de Investigación sobre la nueva epistemología (SPINE). Los libros del autor pueden obtenerse sin costo en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

Las malas palabras
de la
pedagogía de lo cotidiano

Consejo editorial

DR. BEUCHOT MAURICIO -
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

DR. CASTRO SIXTO –
Universidad de Valencia, España

DR. CÚNSULO RAFAEL ROBERTO -
*Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino,
Tucumán, Argentina*

MTRA. ESMENIA PACHECO DA SILVA BARBARA -
Brasil, São Paulo, padê editorial

Dra. Ganem Alarcón Patricia – *México* -
*Secretaría de Educación Pública y Grupo
“Loga Escuelas en Red”.*

DR. GRONDIN JEAN -
Universidad de Montreal, Canadá

DRA. GUERRERO MC MANUS SIOBHAN FENELLA –
UNAM - Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en
Ciencias y Humanidades

DRA. PONTÓN RAMOS CLAUDIA - UNAM -
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DR. PORTER LUIS – *México* -
*Profesor jubilado de la Universidad Autónoma Metropolitana-
Xochimilco, Ciudad de México.*

MTRO. SANEN LUNA ALBERTO - *México* -
Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro.

Luis Eduardo Primero

Las malas palabras
de la
pedagogía de lo cotidiano



México 2020

Primero Rivas, Luis Eduardo

*Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano /
Luis Eduardo Primero Rivas.* – México: Publicar al Sur, 2020.
224p. 21 cm.

Incluye bibliografía e índice.

ISBN: 978-607-99007-1-7

1. Educación – Teoría y sistema. 2. Educación – Filosofía. 3. Educación – Aspectos morales y éticos. 4. Educación – México – Siglo XXI.

CDD: 370.1 LC: LB14.7

Primera edición: Noviembre del 2020

© 2020 Derechos reservados por el autor

D.R. © 2020 Sello Editorial Publicar al Sur
Calle Xaxalco MZ5 LT4 San Miguel Topilejo, Tlalpan,
Ciudad de México, c. p. 14500.
El dominio en la Web es <http://publicaralsur.com/>
Usuario del Registro Nacional de Editores: PIS200305196

Este libro se publica luego de un dictamen por el sistema de
“doble enmascaramiento [«doble ciego»]”, según los criterios de
la política editorial vigente.

Prohibida la reproducción de este libro, por cualquier medio o
en alguna de sus partes, sin el permiso escrito de la Editorial.

DISEÑO de Gregorio Cervantes; cubierta realizada sobre las sugerencias del
Equipo editorial de Publicar al Sur

Comentario del autor antes de avanzar
en la lectura:

Una de las personas revisoras del libro aquí ofrecido a su atención, comentó que “podría ser una imposición” leer este volumen, con las modificaciones al castellano que ejecuta. Como bajo advertencia no hay engaño, si usted accede a su lectura, debe saber que el castellano utilizado asume el lenguaje incluyente pensado como respetuoso de la re-emergencia del movimiento feminista, y puede ser extraño e incluso molesto para usted. Está en su decisión adentrarse en su lectura, *apreciade lectore*.

ÍNDICE

Prólogo de Mauricio Beuchot Puente	9
Introducción	15
<i>Capítulo 1:</i>	
Buscar un lenguaje incluyente para la mejor convivencia colectiva: la campaña de la «e»	39
<i>Capítulo 2:</i>	
Pensar en el conocimiento de frontera y las nuevas formas de significar	57

<i>Capítulo 3:</i>	
Volver a definir la educación (un requerimiento insoslayable en la acción educativa)	93
<i>Capítulo 4:</i>	
La educación reducida (en torno a la calidad educativa del Sistema Educativo Nacional)	115
<i>Capítulo 5:</i>	
Metodología y epistemología desde la pedagogía de lo cotidiano	135
<i>Capítulo 6:</i>	
Antropología filosófica y educación	155
<i>Capítulo 7:</i>	
La pedagogía de lo cotidiano frente a la barbarie renacida	179
<i>Capítulo 8:</i>	
Conclusiones: pedagogía de lo cotidiano y filosofía de la ignorancia	195
Bibliografía	205
Tomografía de conceptos y autores	215

Prólogo

Mauricio Beuchot Puente¹

En este libro, Luis Eduardo Primero Rivas nos presenta un programa para aplicar la teoría del conocimiento a la acción. Concretamente, a la *praxis* efectiva, a la vida en comunidad o sociedad, a la vida cotidiana en la que nos desenvolvemos. Se da cuenta de que atravesamos por crisis muy fuertes, debidas a la tecnocracia que nos ha invadido, y que lleva consigo violencia, tanto práctica, en la vida cotidiana, como teórica, en la filosofía reciente. En todo caso, ha implicado violencia contra la filosofía misma, y contra todo intento de emancipación y autorrealización.

Nuestro autor comienza por analizar el lenguaje. Y tiene razón en hacerlo, pues le interesa la epistemología, y la semiótica le está adherida. En efecto, el lenguaje va junto con el conocimiento, por eso el autor nos habla de un lenguaje incluyente, que él propone para lograr una mayor convivencia en la colectividad. Actualmente es un tema en discusión, y él toma posición al respecto. Primero Rivas aporta elementos para llegar a un acuerdo en ese debate. Con nuestras prácticas lin-

¹ Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

güísticas influimos en la sociedad; la estamos construyendo con el modo en que hablamos. Los actos de habla producen cosas, fabrican comunidad, y es lo que se nos enseña en este capítulo, a la vez que nos incita a ponerlo por obra, pasando a la acción. Es decir, invita a que no nos quedemos en las palabras, sino que pasemos a las acciones.

Y, ya que del conocimiento se trata, nuestro autor aborda la cuestión del *conocimiento de frontera*, esto es, una epistemología que se encuentra rebasando los paradigmas usuales, en busca de nuevos horizontes. Asimismo, esto se conecta con nuevas formas de significar, es decir, con el tema del lenguaje y sus estructuras, cosa que se acaba de mencionar en el parágrafo inmediatamente anterior. Es importante pensar en lo fronterizo del conocimiento, en una epistemología fronteriza incluso, ya que solamente los que han pasado la línea de frontera han cambiado los paradigmas, es decir, han creado algo, y eso es necesario para hacer avanzar el conocimiento.

Por otra parte, el lenguaje y el conocimiento se conjuntan en la educación, pues en ella se enseña a conocer y a hablar correctamente. De ahí que en el libro se aborde el tema de la pedagogía. Y se señala que en ella hace falta definir la educación, pues sin ese esclarecimiento fundamental no se puede comprender bien la acción educativa. Si no se aprende epistemología, no se va a saber el dinamismo del conocimiento humano; y, si se lo desconoce, no se podrá ejercer la enseñanza convenientemente, pues enseñar consiste en llevar al

alumno a aprender a reproducir lo que el maestro ya ha realizado y llevado a cabo en sí mismo. El profesor enseña lo que él ha realizado en su propio camino o proceso.

Lo anterior lleva a Primero Rivas a analizar la educación tal como se halla en el Sistema Educativo Nacional, y se da cuenta de que ella está muy reducida; por eso propone ampliarla hacia algo más abarcador y benéfico para los estudiantes. Un caso de lo que se propone es preparar a los alumnos para la vida, y con eso la escuela tiene que ampliarse hacia el hogar, en una educación para la cotidianidad, una pedagogía de lo cotidiano. En realidad, el aprendizaje comienza desde la casa, antes de la escuela, o, si se prefiere, la casa en una especie de escuela, ahora que incluso se plantea la posibilidad de una enseñanza des-escolarizada, más llevada a la vida, fuera del aula.

En el capítulo siguiente, nuestro autor aborda la *metodología y la epistemología de esa pedagogía de lo cotidiano*. Asimismo, eso revierte en cómo sería la metodología y la epistemología vistas desde la pedagogía de lo cotidiano. Tendrán una apertura mayor de la que encuentran en la sociedad actual. Así como se ha desarrollado, por Ágnes Heller, una sociología de lo cotidiano, y de que en París existe un Centro de Estudios sobre lo Actual y lo Cotidiano (CEAC, La Sorbona-París V), donde labora el sociólogo Michel Maffesoli, ahora toca aplicarla a la docencia, para lograr una educación más abarcadora. En México esto ha cobrado un

matiz propio de la América Latina, es decir, tendiente a preparar a los alumnos para afrontar la ardua cotidianidad de estas latitudes, por su complejidad y las dificultades de toda índole que contiene.

La pedagogía promueve una imagen de ser humano, por eso tiene una antropología filosófica que le subyace. De acuerdo con ello, más vale ser conscientes de ese modelo de hombre que se tiene, para no estar reproduciendo uno que no se desea. Hay que evitar las consecuencias nefastas que se derivan de no darse cuenta del paradigma de ser humano que se está fomentando. Por eso el pedagogo está obligado a conocer y a desarrollar una filosofía del hombre que sea conveniente a la sociedad en la que se desenvuelve.

Nuestro autor quiere oponer la pedagogía de lo cotidiano a lo que llama la *barbarie renacida*. Y es que, en verdad, hay un nuevo salvajismo, que encontramos en muchas manifestaciones de la sociedad actual. Violaciones a los derechos humanos, ruptura de los vínculos de afecto entre las personas, violencia por todas partes, etc. Todo eso se puede combatir si desde la vida diaria enseñamos a los que aprenden a cambiar esos patrones de conducta y elegir otros mejores, que nos lleven a un nuevo humanismo. Hubo un tiempo en que, después de las grandes guerras, se veía al mundo arrepentido y buscando rehacer el humanismo, entendido como la valoración del ser humano; pero ahora tenemos otra clase de guerra, igual de grande, pero de diferente índole: es una guerra

contra el sentido, en la que hemos sido derrotados, y necesitamos una nueva fuente de significado, construir un humanismo renaciente.

Eso lleva a nuestro autor a la conclusión de que la pedagogía de lo cotidiano puede vencer a la filosofía de la ignorancia. Precisamente porque la filosofía actual ha ignorado a la cotidianidad, y es lo que más nos compete, en la que estamos metidos de manera más permanente y, a veces, de modo problemático. Esa filosofía de la ignorancia repercute en toda la cultura, pues implica no un *no poder saber*, sino un *no querer hacerlo*, y eso es más grave. Se tienen los medios para conocer los avances de la ciencia y la técnica, pero no se desea acudir a la filosofía que nos dé un mejor humanismo, sino a una que apoye esos “logros” que se han alcanzado, lo cual revierte en la misma ignorancia de lo humano de la que se queja nuestra época, la cual no es otra cosa sino un tiempo indigente.

Luis Eduardo Primero Rivas nos ha entregado, en este libro, una reflexión muy pertinente acerca del mundo actual, que pasa por crisis muy duras (tecnocracia, violencia, sinsentido, etc.), y le opone una pedagogía de lo cotidiano, con la epistemología que la acompaña. Todo eso para lograr una filosofía más amplia, más abierta, a la vez que seria y exigente. Porque solamente una filosofía así nos puede asegurar una situación benéfica y adecuada.

El tiempo actual es un tiempo indigente, como lo llamó Karl Löwith, y no ha habido quien lo remedie. Sin embargo, no por eso hemos de

rendirnos y quedarnos con los brazos cruzados; hay que enarbolar valientemente la bandera de la filosofía, para realizar la reflexión que hace falta, y lograr las respuestas que nos acerquen a una solución. Ya con eso habremos conseguido bastante.

Las crisis son útiles, si nos hacen reaccionar de manera positiva. Por eso me parece que debemos agradecer a Primero Rivas este libro que nos entrega. Es muy oportuno, dado lo que hemos dicho del tiempo actual. La filosofía contemporánea necesita salir del marasmo y de la crisis, y para ello un recurso adecuado es la pedagogía de lo cotidiano estructurada con una hermenéutica analógica y con el realismo que la acompaña en una nueva epistemología.

Introducción

A punto de iniciar la tercera década del siglo XXI, casi comenzando el año 2020, es perceptible para casi cualquier persona viva en este mundo una gran re-emergencia del movimiento feminista expresado de diversas maneras de la cual la más presente y significativa es la continua lucha de las mujeres en el movimiento por el acoso sexual y/o las violaciones análogas que las victimizan. El recuento de las acciones realizadas en esta dinámica puede ser largo y ahí se logran identificar denuncias (legales y mediáticas) contra cineastas, músicos, cantantes de ópera y una serie de varones menos identificables por su presencia pública –profesores, deportistas, *gentes del común*–, que también han sido expuestos en esta serie de acciones. Más allá de las responsabilidades personales que a cada quien se le puedan demostrar, la intención al destacar este tipo de actividades de la re-emergencia feminista estriba en subrayar la activa presencia de las mujeres insurgentes para asociarla a otra actividad de este movimiento menos llamativa pero igual de radical: el cambio y la transformación del lenguaje hegemónico, para buscar otro

incluyente de la diversidad genérica característica de la actual humanidad.

Quienes estames atentes (y sí, leyó bien. Escribí “*estames atentes*”, como una indicación directa tanto del contexto aquí invocado, como por el sentido de fondo de este libro y la intención de impulsar activamente el necesario cambio en el lenguaje así convocado). Y continuó: quienes *estames atentes* a la historia, y particularmente al devenir de nuestro tiempo (la historia del presente), percibimos diversas transformaciones para sentir las, identificarlas, apreciarlas y tomar posición frente a ellas, en tanto es conveniente conocer el sentido de los cambios para estar atentes a su posible curso.

De los dos destacados, asociados al actual feminismo insurgente, el que recupero es el cambio en el lenguaje y el primer capítulo de este libro entra a fondo en este tema situándolo y contextualizando al lector en una buena ruta de comprensión favorable a significar adecuadamente el título de este volumen: *Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano*.

Esto es: si logramos identificar los cambios históricos en marcha y los apoyamos por ser buenos, convenientes y favorables a la vida, entonces esta posición se convierte en una obligación moral y ética para *dejar de hablar mal*, de proferir *malas palabras* (es decir, las que reproducen el lenguaje patriarcal o del positivismo realmente existente),¹

1 Este asunto nos conduce a un tema relevante: este libro en principio, se lo puede pensar como educativo y/o pedagógico por su título; sin embar-

evitando hablar con un lenguaje machista, significativo solo del dominio patriarcal (por ejemplo: el hombre [por el género humano], padres [por padre y madre], señores [convocando a todos los asistentes en una reunión]) o de la terminología positivista: objetividad, subjetividad, visión, mirada, explicación, hipótesis... de tal manera de evitar reproducir lenguajes en proceso de cambio, y para el deseo de algunos, en ruta de extinción.

La inercia

No obstante, además de los movimientos para el cambio igualmente se da la inercia histórica, y esta conservación de la historia patriarcal y positivista es sumamente resistente y más en la dinámica considerada: la transformación lingüística. Las palabras en gran parte nos conforman por ser claves en el sentido de los significados que manejamos al hablar y/o escribir, y se encuentran íntimamente asociadas a nuestra identidad personal y social (cultural), y cambiarlas

go, está asociado a una nueva forma de conceptuar la realidad signada con el nombre de *nueva epistemología*, corriente conceptual con una buena producción en diversas publicaciones que pueden ser consultadas (y obtenidas gratuitamente) en el portal <http://spine.upnvirtual.edu.mx>. Esta renovada manera de pensar promueve conceptualizaciones integrales, holísticas, totalizadoras, para evitar un pensamiento reducido, parcial y al final engañoso. En este contexto, el lenguaje incluyente en uso, vincula la historia del dominio de los varones sobre las mujeres (que para Occidente tiene unos tres milenios, contando el origen judío del patriarcalismo), con el dominio epistemológico, identificado con la corriente del positivismo realmente existente. Sobre este término, puede examinarse el libro *Perfil de la nueva epistemología*, ps: 10, 39, 41,42, 71, 75, 97-99 y 102.

es una labor difícil requerida de conciencia (histórica), mucho compromiso con el buen cambio e incluso valentía, pues *al hablar bien* nos miran como sospechosos, “incultos” o directamente como subversivos que han de ser controlados, reprimidos y en casos extremos desaparecidos. Con esta última idea quizá exagero, pues al parecer la situación todavía está lejos de llegar a este extremo.

El caso es que, al considerar las dinámicas de la transformación y la conservación, se convoca necesariamente la realidad del enfrentamiento, del *pólemos* (en griego antiguo Πόλεμος y en latín Bellum) ya conceptualizado en la historia de Occidente desde los presocráticos, idea que finalmente significa: lucha, combate, belicosidad, enfrentamiento y quizá, incluso, lo peor: guerra.

En la publicación que tiene entre sus manos o a la atención de sus ojos —si lee en una pantalla, como ahora es tan posible—, al resaltar el cambio y la conservación se convoca indispensablemente la lucha, el enfrentamiento, el Πόλεμος y en este momento es importante recobrar el concepto de *lucha de humanidades*, que plateo en el libro *Lucha de humanidades o de la ética analógica de Mauricio Beuchot* (2011), en tanto los cambios (y resistencias a ellos, generados por los conservadores), más que ser una lucha de clases es *una de maneras de ser humanas*. Examinemos este asunto:

La lucha de humanidades

En el libro recién citado planteé la tesis básica para argumentar esta idea y es conveniente transcribir lo dicho, pues a años de haberlo publicado me parece que sus tesis siguen siendo relevantes:

El marxismo entre las muchas reducciones realizadas sobre el pensamiento y la obra de Karl Marx, popularizó el concepto de lucha de clases, convirtiéndolo en un significado central en su acción política, distinguiendo entre burgueses y proletarios, como clases sociales enfrentadas a muerte.

Probablemente sea importante reconstruir la génesis de tal concepto en la obra de Marx y luego en el marxismo, para entender las diferencias. El joven Marx lo pensó originalmente como un recurso lógico, de clasificación conceptual, para organizar las fuerzas sociales luchando en su época, y continuó con este sentido a lo largo de su obra, en cuanto efectivamente en su tiempo se consolidaba la burguesía y estaba a punto de desaparecer con su transformación hegemónica en capitalistas, simultáneamente a la emergencia de la clase social que Marx pensó como la que se podría oponer a la burguesía para superarla históricamente, en cuanto podría construir un proyecto humano mayor y mejor que el de sus oponentes históricos.

Marx concibió la lucha proletaria como un gran proyecto humanizador, y llegó a pensar en la lucha política como una acción localizada cuando la

emergencia histórica de la nueva clase social, los obreros liberados, la hiciera necesaria por la reacción virulenta de la burguesía, que defendería su Estado, como forma organizadora de su hegemonía social. Efectivamente Marx pensó que el proletariado se haría con el control del Estado burgués, pero lo haría temporalmente, pues su mejor alternativa era la disolución del Estado, para promover la revolución de los productores asociados, que realizaría la utopía de un mundo mejor (...)

Es importante reparar que Marx pensó en el “proletariado” como una clase social, esto es, una gran parte de la sociedad con capacidad productiva, moral, cultural y sobre todo histórica, y no como el pequeño agente de un partido político que hiciera una revolución de igual tipo, que siempre pensó como insuficiente, especialmente después del fracaso de la revolución de 1848, que lo envía a su exilio londinense y a escribir los *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)*.

Los marxistas redujeron el concepto marxiano de clase social convirtiéndolo en una acotación para la lucha política, y el paroxismo de esta reducción fue alcanzado con el triunfo de V. I Uliánov, alias *Lenin*, quien convirtió a los bolcheviques en el partido triunfante de la Revolución de Octubre, y posteriormente en el centro del poder de la URSS y más delante del Bloque Socialista, lo que luego, a finales del siglo XX, conocimos con el nombre eufemístico de *socialismo realmente existente*.

En esta época, al comienzo de la segunda década

del siglo XXI, podemos registrar la caída del Muro de Berlín como acto paradigmático de la debacle general del socialismo realmente existente, y darnos cuenta que el triunfo generalizado del capitalismo, ha destruido la estructura u organización en clases sociales, o la ha ampliado tanto que el número de obreros, empleados, burgueses, sub-empleados, desempleados, pobres, desplazados, migrantes, poblaciones originarias depauperadas o prostituidas (...) es tan grande y significativo, comparado con los pocos ricos del mundo, que creemos se necesita una nueva clasificación lógica para organizar nuestro pensamiento sobre la población mundial actual, que posea una capacidad intelectual y explicativa fuerte, consistente y dinámica, para servir incluso como ícono político, que sea acogido por las grandes porciones mencionadas de la población de nuestro mundo, muchas de las cuales rechazan el término *clase social*, a consecuencia del deterioro dado por los marxistas.

El término que propongo es de *lucha de humanidades*, donde el concepto central es humanidad.

Es posible concebir que los dueños del poder mundial y sus seguidores tengan una idea de humanidad y desde ella conciban sus estrategias políticas, económicas y sociales, en tanto es importante reconocerlos como seres humanos y considerar sus tesis; sin embargo, también es posible proponer un concepto mayor y mejor de humanidad, capaz de recuperar, incluso, los íconos de la Revolución Francesa (libertad, igualdad y fraternidad), para matizar la libertad alcanzada en el desarrollo capitalista, la

igualdad verdaderamente existente y promover la fraternidad, como la meta inalcanzada en la modernidad, en una re-interpretación de la historia moderna post-convencional, e incluso poscolonial, que fundada en una ética analógica, sea capaz de reconocer la pluriculturalidad actual vinculada a la plurinacionalidad también existente, de tal manera de encontrar formas de convivencia que realicen una nueva humanidad, mayor, mejor y más desarrollada que la construida en el tiempo burgués y capitalista, la cual, por los procesos inmanentes al mundo moderno, ha llegado al mismo dilema de sus orígenes: civilización o barbarie.

¿Qué es la humanidad?

Las frases recién transcritas se encuentran en el libro *Lucha de humanidades o de la ética analógica de Mauricio Beuchot*, en las páginas 234 a las 237 y las difundo por extenso en razón de la importancia creciente que les atribuyo, en tanto significan mucho y más si se puede redefinir el término de *humanidad* en dos sentidos: el primero ofrece su precisión más elemental pues indica al sustantivo que denota al género humane, y el segundo enseña a la humanidad como una actitud de hacer bien al prójimo, una disposición hacia los otros para favorecerles. Esta segunda definición es sencilla y eficaz y correspondiente a la filosofía primigenia que me impulsa desde hace varios años y permite muchos desarrollos.

De inicio significa una pulsión hacia el bien –quizá incluso asociada a la fuerza psíquica llamada *Eros* por Freud–, y supone una maduración (personal y social) que nos conduce a la descentración de nuestra condición infantil, naturalmente auto-centrada. En la niñez, y sus prolongaciones diversas cuando nos falta madurar, somos auto-centrados dada una circunstancia propia del desarrollo humano y podemos estar más apegados a los intereses propios, singulares, que a beneficiar a los demás con nuestra acción. Cuando accedemos a ser adultos –entiéndase *maduros*– logramos permitirnos una buena disposición hacia los demás y nuestro entorno, aumentando nuestra humanidad; para el caso, nuestra disposición hacia el bien; el favor a los demás y al medio donde nos situamos, acrecentando nuestra actitud para hacer lo apropiado. Esta tesis nos lleva a una pregunta insoslayable:

¿Qué es el bien?

El bien o lo bueno es lo productivo, lo que impulsa la vida, especialmente la humana.² Es lo que

² En este contexto es relevante recuperar estas frases de Mauricio Beuchot dichas en el libro *Triángulo de enigmas* (2016): “No se equivocó Brentano al resaltar el carácter intencional del ser humano. Fue lo que recuperaron dos discípulos suyos geniales, a saber, Freud (en la pulsión) y Husserl (en la intención cognoscitiva)” (p. 104). “Por mi parte, yo me adhiero [sobre el asunto del “sentido del ser”] a la línea de Grondin, y trato de responder esperanzadamente la pregunta por el sentido del ser y el ser del sentido. Y cada vez lo hago desde la pulsión de vida que sale de mí y para acallar la pulsión de muerte” (p. 128).

nos da más: la acción o realización favorable a tener *mayor moral*: más vínculos con las personas, mayor amistad, convivencia. Más *economía*: satisfactores para nuestras necesidades tanto de la reproducción vital –materiales: alimentación, vestido, seguridad, confort– como de su prosperidad o enriquecimiento, condición asociada a nuestra fortuna, contento e incluso felicidad, cuando sea posible.

Asimismo, es bueno tener mayor educación –formación para vivir bien la vida–, más descanso y diversión, en tanto el conjunto o la suma e integración de estos factores, elementos o proporciones, es favorable a nuestra humanización, a ser *más humanas*. De aquí que, en el actual contexto, el bien impulse la humanidad, sus mejores partes constituyentes, *lo más excelso de nosotros*.

Es pensable de manera fácil y por oposición a lo recién dicho concluir que El Mal es lo contrario y que es aquello que nos quita; o nos resta vida, tranquilidad, reposo, alegría. En el caso extremo: nos enferma o hasta impide o daña la vida. Tendencialmente es una fuerza colectiva impulsora hacia la barbarie, como ya apareció en líneas atrás.

Lo holístico, integral, totalizador o ecológico

Quien se encuentra leyendo atentamente, sin estrés y, en el mejor de los casos con gusto, percibe en la filosofía expuesta en esta introducción

una concepción holística, integral, totalizadora, sistémica o ecológica de la realidad, que es central o básica en el argumento ofrecido. En este lugar inicial del libro que ahora lee ya apareció el término de “nueva epistemología”, y con él debe entender que pensames —quienes seguimos estas tesis— que la epistemología es la norma para realizar la ciencia y que ésta es la manera organizada, sistemática, colectiva y comprobada de *dar con la realidad* considerada.

En este sentido el trabajo científico, el ejercicio de la ciencia, es localizado en tanto se dirige a conocer partes específicas de la realidad, aún, cuando desde la nueva epistemología, de la manera destacada en esta parte: holística, integral, totalizadora, sistémica o ecológicamente.

Esta es la característica primordial del trabajo de los científicos más innovadores y situados en la frontera de nuestro tiempo y corresponde a un cambio epistemológico —de la manera de significar la ciencia— iniciado sobre la mitad del siglo xx, gracias a la confluencia de diversas corrientes filosóficas³ que, en términos de la filosofía de la ciencia son pensados por Tomás S. Kuhn en su

3 Para esta confluencia histórica de corrientes filosóficas y culturales es conveniente recordar a autores como Gregory Bateson —quien generará la Escuela de Palo Alto, California y quien se había inspirado en el significado de la cibernética—; los “hermeneutas de la sospecha”, como los llamó Paul Ricœur (Nietzsche, Freud y Marx, y deberemos agregar a Foucault), sin duda a H-G Gadamer —y su hermenéutica filosófica—; las epistemólogas feministas y los autores del poscolonialismo. El detalle de esta confluencia puede ser estudiado en el libro *Perfil de la nueva epistemología*, ed. cit., especialmente en el capítulo 3: “La revolución científica contemporánea: el giro hermenéutico”, ps. 61-79.

libro ya clásico *La estructura de las revoluciones científicas*.

La consecuencia de la confluencia resaltada nos conduce a una redefinición de la ciencia, del producto del trabajo de los científicos, que busca *dar con la realidad* que investiga —o busca descubrir, interpretar— de la manera más completa posible buscando la múltiple conformación de lo investigado, en tanto se impulsa por una epistemología multifactorial, en cuanto rechaza el pensamiento reducido generado y promovido por el positivismo realmente existente, que tanto mal ha hecho en el *dar con la realidad*.⁴

Y quizá sea oportuno preguntarnos:

¿Qué es la realidad?

La confluencia de corrientes filosófico-culturales resaltada también modificó la idea y/o concepto de realidad que creó el positivismo realmente existente —producto filosófico con su propia historia, que en la modernidad nos lleva hasta al filósofo francés Renato Descartes, a pesar de su filosofía idealista—⁵ que reducía a la realidad a la mera *objetividad*, su parte fundamental para ser dominada en el desarrollo de la burguesía, la clase social moderna. La realidad era así reducida a su

4 Acerca de este asunto, y referido al tema de la nueva epistemología, puede consultarse el libro *Cuadernos de epistemología* # 8 (2018), ps. 111-119.

5 Esta historia puede estudiarse en el libro *Perfil...* en su primer capítulo.

parte empírica o fáctica, incluso a su mero componente natural, en cuanto a la clase social post-feudal lo que le interesaba era el saber sobre la naturaleza para su control y dominio, pues de ella obtenía la materia prima con la cual estaba consiguiendo la riqueza material que la impulsaba. La idea de la realidad como lo básicamente empírico, material o fáctico generó una ontología igualmente reducida que validó la importancia de lo externo sobre lo interno, o de lo objetivo sobre lo subjetivo o significador y dador de sentido, generando un realismo empirista, ingenuo y de un materialismo vulgar.

La confluencia de corrientes intelectuales y sensibles ahora resaltada modificó de igual manera la idea ontológica construida en la modernidad, impulsando un *nuevo realismo*, examinado desde el libro ahora especialmente considerado (*Perfil...*) en el capítulo 4 “Hacia un realismo analógico”, como característica central de la renovada concepción para definir lo real. Desde el año de publicación de este libro (2012), este tema filosófico ha generado muchos otros nuevos títulos que aportamos en nota de pie de página,⁶ que nos llevan a una definición

6 Acerca de las publicaciones sobre el nuevo realismo, véase: *Hermenéutica analógica, ontología y mundo actual*, Mauricio Beuchot, Démeter Ediciones, México, 2013; *Hermenéutica analógica y ontología*, Mauricio Beuchot, CIDHEM, Cuernavaca, México, 2013; *Dar con la realidad*, Mauricio Beuchot y José Luis Jerez, Ed. Círculo hermenéutico, Neuquén, Argentina, 2014; en *Hechos e interpretaciones – hacia una hermenéutica analógica*, FCE (filosofía), México, 2016, puede revisarse el apartado “La hermenéutica, la ontología y el realismo” (ps. 126-137), en el *Triángulo de enigmas*, ed. cit., ver especialmente las ps: 21, 32, 35, 48, 130, 135. Véase igualmente *Crítica o teoría del conocimiento - El realismo analógico*, Publicar al Sur, 2020.

más completa de la realidad, entendida como la totalidad de lo existente, en todas sus dimensiones, modos de ser e interactuar.

Desde el contexto recuperado logramos pensar que la realidad es lo dicho y esta ampliación indica que en ello hay que situar tanto el universo de lo natural, como de lo social –lo construido por el ser humano gracias al trabajo–, y que en esta “unidad sagrada”, de acuerdo a la palabra de Bateson, se reúne tanto lo objetivo como lo subjetivo, con la vinculación dinámica creada por el ser humano, que al ser el tercer factor del triángulo de la realidad, se conforma como la pieza clave o el parteaguas para su comprensión y/o interpretación. En este momento es relevante recordar el libro de Mauricio Beuchot *Triángulo de enigmas* (Beuchot 2016), que nos aporta bastante sobre este asunto.

El triángulo de la realidad

Está integrado por tres proporciones ineludibles subdivididas a su vez en otras analogías, que poseen asimismo una jerarquía. El primer factor es insoslayablemente la naturaleza, pues de ahí viene todo. El segundo, se confunde entre el mundo –repito: lo creado por el ser humano partiendo de la materia prima contenida en la naturaleza, procesada por el trabajo vivo humano– y su creador: la especie humana. Quizá en esta vinculación conviene recuperar la idea de

dialéctica de Mauricio Beuchot, diversa a la hegeliano-marxiana,⁷ pues, especialmente entre el mundo y el ser humano hay una tensión permanente sin síntesis, que se dinamiza —o mueve— por un intercambio constante, que como telón de fondo tiene a la naturaleza. Esto es: en el triángulo de la realidad hay un intercambio constante y dialéctico de sus tres proporciones primordiales, que en su dinámica la conforma, con sus peculiaridades propias, que son importantes de recuperar, iniciando con la principal: el ser humano.

Volver al sentido ecológico

Iniciamos la presentación del triángulo de la realidad partiendo del ser humano por hacerlo central, sin embargo, esto nos obliga a regresar al sentido holístico, integral, totalizador, sistémico o ecológico de la filosofía que realizamos, para distinguir que dentro de la naturaleza colocamos al conjunto del cosmos, del universo general que nos engloba en su energía total, y esto corresponde a un necesario realismo cósmico, que nos posiciona e indica que somos parte suya, de ahí que un filósofo como Mauricio Beuchot —que en esto se acerca a Gregory Bateson— haya insistido tanto en que

⁷ Véase sobre este tema estos libros de Beuchot: *Hermenéutica, analogía y dialéctica*, Démeter Ediciones, México, 2015; *Dialéctica de la analogía*, Editorial Paidós, México, 2016.

la persona es un micro-cosmos que expresa en sí al macro-cosmos.⁸

Esta línea de reflexión filosófica es amplia, relevante y productiva, y aquí solo se la convoca para recuperar la importancia de la persona en el conocer, incluso para identificar su sentido de microcosmos y de esta manera tener una conciencia y sentido de lo macrocósmico, extremos de la realidad mediados por un espacio vital y real que los une y vincula: la vida cotidiana como espacio de intersección en el cual la persona vive y donde se concreta el conjunto social, en sus diversas mediaciones, que deben incluir el lugar de lo internacional, la vinculación entre las diversas naciones y países del globo, la cual conduce a la actual globalización.

En este subapartado regresamos a significar el sentido de lo ecológico para pensar que *todo está vinculado*, asociado o interconectado en la realidad, pero que, para distinguirlo cognitivamente o intelectualmente –para analizarlo– hay que separarlo en sus partes, aun teniendo una clara conciencia de su interconexión real y dinámica. En particular el triángulo inicial de la realidad (naturaleza, mundo, ser humano), se asocia con otro: macrocosmos, vida cotidiana y *microcosmosidad*, el espacio de la persona. Éste segundo triángulo genera otro: la integración triangular

8 Acerca de esto puede consultarse de Beuchot en particular este texto: *Microcosmos. El hombre como compendio del ser*, Saltillo, Universidad Autónoma de Coahuila-Siglo XXI (Escritores coahuilenses – Segunda Serie), 2009.

del ser humano, organizado entre lo mayor (su género o genericidad), los modos de particularizarse (naciones, instituciones, colectivos) y su especificidad: la realidad de la persona. Quizá desde este contexto, es que puede significarse un apartado del libro *Triángulo de enigmas* titulado “La experiencia del ser o existencia de uno mismo” (ps. 103 y ss.), que lleva a una confesión de Mauricio Beuchot, cuando en las páginas 105-6 afirma: “En el fondo, lo que más nos interesa de la metafísica es la ontología de la persona, que es la base de la antropología filosófica, de la filosofía del hombre (SIC). Porque lo más importante de nuestro filosofar es lo que nos puede ilustrar acerca de la persona humana (SIC), del hombre, en definitiva”.

Antropología filosófica y persona

La definición de lo que somos como género y su especificación en el ser humano singular contempla una amplísima bibliografía, hemerografía, webgrafía y demás fuentes de información, pero nuestro interés es limitarlas a la producción de Mauricio Beuchot y la propia, pues al interior de este libro sobre *Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano* encontrará un capítulo especial sobre el tema de la antropología filosófica, central tanto para la reflexión educativa como filosófica y sus efectos en diversas prácticas científicas. Las referencias a los libros denotados la realizo en

una nota de pie de página,⁹ y aprovecho este apartado para recuperar la gráfica signficada por los diversos triángulos mencionados indicando que buscan ser un aporte para indicar las diversas intersecciones entre los lados de la realidad que distinguimos, para subrayar algunos elementos básicos, como la determinación generada por la naturaleza –que en el caso de la ontología del ser humane comporta su fisiología y particularmente su sistema nervioso central–, la institucionalidad de la maneras particulares de la organización social y, primordialmente, la centralidad de la persona, tanto en el hacer, como en el sentir y el pensar, con sus proporciones, que examinaremos más adelante. Éstas, igualmente las asociaremos al *continente interior* descubierto por Sigmund Freud: el inconsciente, lo desconocido de la psique, que es tanto individual como colectivo, tal como destacó C. G. Jung.

La vida cotidiana

El penúltimo asunto a mencionar en esta introducción es uno central en la filosofía que funda mi trabajo, signada con el nombre de la *pedagogía de lo cotidiano*; en tanto, siguiendo las diversas tendencias y tradiciones de la recuperación de la vida

9 De las publicaciones de Mauricio Beuchot sobre antropología filosófica véase en especial el libro *La hermenéutica y el ser humano*, Editorial Paidós, México, 2015; y de mi producción revítese el capítulo 7 (“El personalismo gnoseológico”) del libro *Nuevos desarrollos de la hermenéutica analógica en la filosofía contemporánea* (2018).

cotidiana para el pensamiento filosófico y sociológico,¹⁰ significué desde hace muchos años que en la vida diaria se concreta todo, tanto en su dinámica histórica, como social y antropológica: en el día a día es donde somos, nos realizamos y, en definitiva vivimos.

Como este factor o proporción o analogía es relevantísima, era importante subrayarla de tal manera que sea el penúltimo cierre de esta primera parte del presente libro, que está a su atención; de tal manera de pasar al último, expresado en el subtítulo de:

Al sur del paradigma

En rigor, esta expresión debería estar entrecomillada pues la dijo Mauricio Beuchot Puente en una conversación privada que tuvimos el sábado 30 de noviembre del año 2019, en el contexto de hablar del libro *Al este del paradigma*, donde publiqué el capítulo titulado “La producción académica en los tiempos de la evaluación neoliberal”, pues reflexionábamos en el deseo de escribir una producción conjunta sobre el materialismo analógico y el “materialismo neoliberal”, una conceptualización suya reciente, producida en otra de

¹⁰ Sobre esto puede revisarse el libro fundador de la pedagogía de lo cotidiano —*Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*— en las ps. 11-14. Téngase presente que este volumen, como todos los publicados sobre esta propuesta, los puede obtener de manera gratuita en el portal <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

nuestras conversaciones de trabajo,¹¹ que viene muy bien al tema de la producción intelectual y sensible en los tiempos del neoliberalismo. Significando el título *Al este del paradigma* se le ocurrió que deberíamos pensar *al sur del paradigma* para significar al pensamiento correspondiente a lo poscolonial, el saber producido Al Sur si seguimos las tesis de Boaventura de Sousa Santos, distinguido filósofo del poscolonialismo.

El último apartado de esta introducción examina las tesis de la nueva epistemología, conceptualizada como una epistemología del Sur, y especialmente entendida como un saber de frontera, el asunto a desarrollar por extenso en el capítulo segundo de este volumen: *Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano*.

Sintetizar la nueva epistemología

En esta introducción está referida la neo-epistemología y en este apartado final regresamos a ella para destacar que uno de los impulsos y/o pulsiones que construyen este libro viene de conceptualizar a la educación desde un referente científico, pues es habitual hacerlo y, además, es tan importante que se merece un buen tratamiento, desde el

11 El tema del “materialismo analógico” lo desarrollo en el capítulo “La hermenéutica analógica en la conceptualización de la epistemología y la filosofía” del libro *Hermenéutica analógica y nueva epistemología: nexos y confines* (2019), también de distribución gratuita en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

saber sistemático, totalizador (u holístico/ecológico), consensable y colectivo que anima la idea de ciencia aquí promovida y que, al parecer, despunta claramente a nivel internacional y sin duda en el contexto mexicano generado por el primer gobierno de la Cuarta Transformación Nacional (4T).

Es claro que la educación considerada desde la pedagogía de lo cotidiano también tiene una interpretación filosófica, sin embargo, como el pensamiento aquí impulsado es totalizador y/o integrador, las conceptualizaciones invocadas avanzan conjuntamente y se interrelacionan, no obstante, hay que distinguirlas para promover su buena comprensión. De ahí que es importante considerar una síntesis de la neo-epistemología.

La epistemología es lo dicho: la norma con la cual rigen su trabajo los grupos que integran a los científicos, y como en su mayor parte esta producción es un trabajo intelectual, está integrada por una conceptualización acerca de qué es la ciencia y cuál es la manera de realizarla, y en los grupos científicos de mayor presencia corresponde a un saber de frontera con un sesgo indispensable de trabajo en equipo y/o colectivo, expresado en grupos o conjuntos de trabajo dinamizados por un liderazgo participativo, integrador y demócrata que, en el ambiente psico-cultural que despunta para el trabajo científico en el primer año de la 4T, se identifica con los nombres de *interdisciplinario*, *multidisciplinario* o *transdisciplinario*, tal como pude percibir la tarde del lunes 9 de diciembre del

2019 cuando en la Academia Mexicana de la Ciencia, se realizó la última actividad en la conmemoración de los 35 años de existencia del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), recurso dependiente del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México.

Asistí a esta celebración por participar en el SNI y por estar interesado en escuchar lo que ahí se diría, que tentativamente refrendaría las tesis epistemológicas expresadas por los funcionarios del CONACYT en el primer gobierno de la 4T, especialmente por su actual Directora: María Elena Álvarez-Buylla Roces. En el contexto específico convocado en este apartado final, la epistemología referida estuvo centrada en el significado de los conceptos dichos –*interdisciplinariedad*, *multidisciplinariedad* o *transdisciplinariedad*– y para mí fue una tranquilidad en tanto *sea el término que se use*, se está en el impulso hacia una renovada manera de realizar el trabajo científico, en todo correspondiente a las tesis de la nueva epistemología. Por ahora, quienes hablaron, prescindieron de utilizar este término, empero, con una mayor difusión de esta propuesta seguramente percibirán que trabajan y promueven una neo-epistemología.

Resumiendo: este libro –*Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano*– se construye desde los referentes presentados en esta su primera parte que quizá le haya ubicado correctamente para adentrarse a su lectura cuidadosa, pues estoy seguro corregirá bien las malas expre-

siones dichas en otras ocasiones, pues, al final de cuentas, es posible dejar de hablar mal, en particular si asumimes una buena ética, el significado dinámico que cruza esta introducción, sin que por su transversalidad u poli-ubicuidad, tenga un apartado especial.

Capítulo 1:
Buscar un lenguaje incluyente para
la mejor convivencia colectiva:
la campaña de la “e”

Presentación

Este capítulo informa de un contexto reflexivo expuesto desde tres fuentes de consulta, y publicado inicialmente en el contexto del “Primer congreso de lenguaje inclusivo: desde la @ interviniendo la escritura al todes como forma de organizarnos”.¹ La fuente inicial corresponde a mis propias publicaciones en forma de libros publicados desde el año del 2010. La segunda considera textos obtenidos en la universidad donde trabajo –la Pedagógica Nacional de México–, y la tercera de referencias tomadas del mundo donde me desenvuelvo, y en consecuencia exteriores a mi propia captación e interpretación. En éstas destaca la realización del mismo congreso donde se presentó este texto como una ponencia.

¹ Organizado por la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires - Secretaría de Políticas de Género, Niñez y Adolescencia y auspiciado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina, abril 2019. Véase la edición Web en: <http://karinanazabal.blogspot.com/2019/05/ponencia-buscar-un-lenguaje-incluyente.html> [ver el programa completo en: https://drive.google.com/file/d/18MtNTMGIW7U7cNHHY-idkymGA2_p5md47/view]

Al final encontrará una conclusión sintética de los razonamientos ofrecidos, donde también sugiero maneras de avanzar en la investigación por continuar realizando sobre estos temas.

Veamos a continuación:

Los textos a considerar

La primera vez que comencé a usar la campaña de la “e” en mis publicaciones como libros, fue en *La práctica de la investigación educativa II. La construcción del marco teórico* (2010); en mi capítulo “Reflexiones sobre el concepto de marco teórico desde la pedagogía analógica de lo cotidiano”, leemos en la página 139: “Los y las *–les–* estudiantes...”. Junto a “les” coloqué esta nota de pie de página:

“«les» es el término usado y no un error digital, ortográfico o sintáctico. En el contexto histórico donde escribimos —el mundo contemporáneo—, y el reconocimiento de la historicidad presente, que debe recuperar el significado histórico del feminismo, debemos de modificar hasta el lenguaje para crear uno que recobre a hombres y mujeres, y sus mezclas actuales, con desarrollos que dejen atrás el barbarismo (o empobrecimiento), de escribir con el signo de @, hoy distintivo de la comunicación electrónica, en expresiones como *trabajod@s*, *profesor@s* u otras semejantes. En esta propuesta avanzamos la fórmula de «les» —o *nosotres*, *asociades*,

alumnos–, en vez de l@s; *elles* en lugar de *ellos* y *ellas*, o peor «ell@s». Es un intento post-convencionalista y una propuesta, que se definirá en la praxis, donde todo se concreta.”

Un año después, en el 2011, en el libro *Lucha de humanidades o de la ética analógica de Mauricio Beuchot*, en la página 25 escribí: “Este imperativo categórico analógico busca promover al *ser humane...*”. Por ser necesario aclarar coloco enseguida esta nota de pie de página:

“Escribo «ser humane» para continuar promoviendo la «campana de la e». Esta expresión y otras similares –más adelante usaré *lectore*, por lector–, quizá logren validarse si en las modificaciones históricas requeridas por el idioma español –o más precisamente castellano–, comenzamos a introducir adaptaciones fonéticas y gráficas para evitar el barbarismo de colocar el signo de @ para eludir escribir «todas y todos», «ellos y ellas», etcétera, como un legítimo esfuerzo para reconocer a varones y mujeres en la presencia activa del género humano. En la frase ahora resaltada, más se amerita esta precisión. Hace años encontré (seguro que a finales de los 70’s o iniciando los 80’s) en una *Gaceta de la UNAM*, una formulación similar a esta, sin embargo, perdí la referencia en el tráfago de los años y los días. Agradeceré que alguien me suministre el dato”.

Al año siguiente, 2012, en el libro *A 20 años de la pedagogía de lo cotidiano*, en la página 178 redacté: “... La acción y formación han de ser *públicas*, darse en el espacio *público*, que es donde al final de cuentas se juega la vida buena, la que nos afecta a todes”. En tanto recuperamos las referencias a la campaña de la “e” creo es factible dejar de lado el contenido convocado por las frases transcritas e indicar que luego de “todes” coloco esta nota de pie de página:

“Vuelvo a insistir en mi campaña de la «e», en la cual me he referido en otras publicaciones. Esto es «todes» es el término usado y no un error digital, ortográfico o sintáctico. En el contexto histórico donde escribimos –la *pedagogía analógica de lo cotidiano*–, y el reconocimiento de la historicidad presente, que debe recuperar el significado histórico del feminismo, debemos de modificar hasta el lenguaje para crear uno que recupere a hombres y mujeres, sus mezclas actuales, y con desarrollos que dejen atrás el barbarismo (o empobrecimiento), de escribir con el signo de @, hoy distintivo de la comunicación electrónica, en expresiones como trabajodr@s, profesor@s u otras semejantes. En esta propuesta avanzamos la fórmula de «asociades», en vez de asociad@s, *elles* en lugar de *ellos* y *ellas*, o peor «ell@s». Es un intento post-convencionalista y una propuesta, que se definirá en la praxis, donde todo se concreta.”

Algunas ideas se repiten de textos previos, sin

embargo, comienzan a aparecer matices que permitirán interesantes conclusiones posteriores.

En ese mismo año del 2012, en el libro *El conocimiento actual 1*, en el paso de las páginas 31-32 leemos: “Para considerar la sustancia y el sentido de esta comunicación, es conveniente recordar tesis centrales de la antropología filosófica animadora de nuestros argumentos, buscando hacer entender que la persona es una de las partes del *ser humane...*”. En tanto es un nuevo libro y texto, coloco esta nota de pie de página:

“Esta nota aclara que he escrito *ser humane*, y no es un error digital u ortográfico. El término se ubica en la *campana de la «e»*, que avanzó desde hace varios años; y pretende evitar usar términos *incluyentes* como «amigos y amigas», «médicos y médicas», o en los lenguajes escritos tod@s, que intentan recuperar la presencia femenina en el lenguaje, gracias a la prestancia histórica de las mujeres y los logros del feminismo. Es posible documentar la viabilidad de avanzar *la campana de la «e»*, en cuanto la riqueza del castellano así lo permite, si reconocemos la existencia de palabras como estudiante, sirviente, comunicante... referidas por igual a varones y damas. La palabra siguiente en esta tónica es «nosotres», y será seguida de otras similares.”

Si bien algunas palabras se repiten asimismo van surgiendo nuevos argumentos, renovados matices, favorables a las conclusiones que en un futuro próximo ofreceré.

En el año 2015, en el capítulo “Lo real y su comprensión. Los significados de un sentido coherente”, contenido en el libro *El giro ontológico*, en la página 118 –en un texto donde nuevamente utilizo el término *ser humane*–, coloqué la respectiva nota que asegura: “De nuevo regreso a impulsar la campaña de la «e» seguramente vigente en la búsqueda de un lenguaje participativo capaz de incluir la presencia femenina en la conceptualización de la realidad, y las epistemologías feministas, consideradas en *Perfil de la nueva epistemología*”.

El matiz presentado recupera a las *epistemologías feministas*, que serán cruciales para conceptualizar el cambio promovido, en tanto favorecerán nuevos desarrollos gestándose en el ámbito general de nuestras naciones y colectivos, así como en espacios intelectuales específicos, con renovados significados en nuestro contexto.

En el año 2015, en el capítulo “Introducción. El modelo social del neoliberalismo, la referencia histórica a tomar en cuenta al escribir este libro”, del volumen *La filosofía de la educación en clave postcolonial*, en la página 14 encontré: “... Si recordamos cualquier momento del devenir humane...” y la breve nota que acompaña esta frase afirma: “«humane» refiere a «humano», siendo un término que continúa la «campaña de la e»”, y de alguna manera expresa más confianza en el uso de ella; de manera parecida a la frase en este mismo volumen de la página 51 nota 1: “Leyó bien: «ser humane», recuerde, por favor lo expresado sobre la campaña de la «e»”.

Dos años más tarde, en el 2017 y en el libro *La nueva epistemología y la salud mental en México*, en su página 246 y refiriendo a “seres humanos”, aparece esta nota:

“«Seres humanos» es un término extraño y correspondiente a la campaña de la «e» impulsada hace años en mis publicaciones, y corresponde tanto a los cambios históricos del habla del castellano –o «español»– como al triunfo social del feminismo y la emergencia de las mujeres, expresada de diversas maneras. Igual es una opción por la economía del lenguaje, que evita decir expresiones como «ellos y ellas», «maestros y maestras» o peor, cuando para reconocer la presencia femenina, se escribe el barbarismo de «ell@s». En el texto aparecerán varias palabras expresivas de esta concepción.”

El matiz refiere a la “economía del lenguaje” y será importante.

En el año del 2018, y en el capítulo “Más sobre el personalismo gnoseológico”, en el libro *Nuevos desarrollos de la hermenéutica analógica en la filosofía contemporánea*, en la página 119 escribí: “... esta fracción singular o específica del género humane...” colocando esta aclaración:

“Acabo de escribir «humane» y esta expresión corresponde a la campaña de la «e» que promuevo desde hace años y que actualmente está fortalecida por diversas contribuciones, que involucran hasta los *análisis lingüísticos de género*, y busca aprove-

char la terminación en la letra «e», indagando palabras incluyentes que se alejan del uso patriarcal del idioma, centrado sobre la identificación de los varones antes que una denominación más neutral o incluyente. En lo sucesivo volverán a aparecer palabras en este contexto.”

El matiz más significativo resalta “los *análisis lingüísticos de género*”, desarrollos importantes que deberemos significar adecuadamente, pues fortalecen la posición asumida, que vuelve a surgir en otro libro del 2018. En el volumen *Cuadernos de epistemología 8* y en el capítulo “Gnoseología y epistemología a comienzos del siglo XXI”, página 22 encontraremos esta frase: “Una de las condiciones que nos definen como humanas...” y esta acotación: “Quienes siguen las publicaciones que realizo se han ido acostumbrando y sumándose a la campaña de la «e», correspondiente a tendencias de la modificación del castellano como lengua viva, que desea recuperar las palabras con terminación en la letra «e», incluyentes de las mujeres y varones en ellas, como es el caso de «estudiante», «paciente», «doliente», «dile tante», «elegante» y muchas otras, que demócrata y participativamente refieren a ellos y a ellas, evitando escribir barbarismos como «ell@s», «polític@s», etcétera.”

En este año del 2019 y en el libro *La UPN es más importante que PEMEX*, página 24, encontraremos: “con lo dicho basta para estar seguro de haberles aportado a los lectores atentos y a los

auténticos interesados...”. La glosa a “interesades” dice: “Esta nota de pie de página aclara que no ha habido un error de impresión en el término de «interesade», sino que corresponde a un proyecto de mejorar el idioma que hablamos, que ya tuvo una breve presencia en la *Gaceta de la UPN*, cfr. # 36, noviembre del 2008, ps. 6-7, en un artículo titulado “Para todes aquellos interesados en la hermenéutica”;² el proyecto que aquí consideramos impulsa un proyecto de desarrollo humano que avanza soterradamente y espera instaurarse algún día en la conciencia colectiva”.

En este volumen reciente –*La UPN es más importante que PEMEX*–, se asume el cambio semántico considerado y se lo maneja con mayor propiedad, toda vez que hay muchas más referencias que las presentadas, como estas:

Lo encontrado en la exterioridad

Además de lo resaltado en la *Gaceta UPN 36* del año 2008, más recientemente en la misma UPN en su Unidad Central Ajusco, fotografiámes este cartel colocado en una de sus paredes:

En color rojo está resaltado el término “todes” y el cartel promueve la lucha contra la “discriminación”, por lo cual la aparición de la campaña de

² Puede obtenerse esta publicación en http://comunicacionsocial.upn-virtual.edu.mx/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=13&Itemid=395&limitstart=100



la “e” en una publicación oficial de la Universidad Pedagógica Nacional de México, la significa importantemente.

Esta situación está lejos de ser coyuntural y fortuita, en tanto en el Portal UPN también se puede obtener el libro *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*,³ que se difunde en esta institución como lo

hacen las demás Secretarías de Estado del Gobierno Federal, incluso antes del actual sexenio de la Cuarta Transformación Nacional.

Desde estos contextos

Y de otros socio-comerciales, como el destacado en la imagen adjunta, encontramos una presencia creciente de lo reflexionado en esta comunicación.

La fotografía corresponde a una revista comercial de circulación en México y pertenece a la edición del mes de abril del 2019. Lo interesante es que la tendencia a promover un lenguaje incluyente llega hasta lo comercial, como leemos en esta portada de la revista *Contenido*.

³ Véase <https://www.upn.mx/>



¿Cómo interpretamos las referencias destacadas?

Ofrecimos tres contextos diversos: el inicial recupera la campaña de la “e” en mis publicaciones realizadas como libros desde el año 2010;

La segunda recobra breves –pero sustanciales– menciones a contextos oficiales mexicanos, y la tercera realiza una mínima mención a una publicación comercial.

Conjuntamente indican una emergencia creciente de la búsqueda de un lenguaje incluyente, generada desde diversas motivaciones. En lo personal se me ocurrió que era importante modificar el uso del lenguaje centrado en una sintaxis de raigambre masculina, e inicialmente mi motivación fue singular, no obstante, que en mi inconsciente se encontraba la referencia a la *Gaceta de la UNAM*, perdida en el tráfago de los días y la vida, y hasta ahora sin ubicación.

Esto es: tomé de alguien el impulso para comenzar a pensar lo que posteriormente llamo la campaña de la “e”, y al paso del tiempo encuentro que otros intelectuales han avanzado en el mismo sentido de la consideración del cambio lingüístico (menciono en el contexto mexicano a Martha Lamas y Antonio Alatorre), además que la tendencia histórica de promover la inclusión social avanza en diferentes Estados y gobiernos, y esto comienza a apreciarse en varios lugares, como el comercial indicado con la revista *Contenido* y paradigmáticamente el congreso en la cual se presentó esta ponencia, que marca hitos relevantes para seguir avanzando.

Siendo relevante interpretar mis propios
impulsos, los destaco

La constante principal de lo dicho y aquí significado nos presenta el sentido de la “historicidad presente, que debe recuperar el significado histórico

del feminismo, [con el cual] debemos de modificar hasta el lenguaje para crear uno que recobre a hombres y mujeres, y sus mezclas actuales, con desarrollos que dejen atrás el barbarismo” del lenguaje tradicional y excluyente.

Este recuperar la historicidad —el impacto colectivo del devenir del tiempo social, y sus efectos—, conduce a significar el influjo del feminismo en la vida colectiva, y esta tesis inicial posteriormente se complementa con la recuperación de las epistemologías feministas, conceptualizaciones que mostrarán cómo la construcción del conocimiento, su práctica y especialmente el uso de la ciencia, tendrá un sentido “patriarcal”. Esto es: el sello del dominio histórico de los varones sobre las mujeres, la infancia, la familia y quienes puedan ser hegemonizados.

Esta línea de pensamiento se completará más adelante (en mis propios desarrollos sobre este tema), con el *análisis lingüístico de género*, que es un campo profesional y reflexivo de mucha actualidad, y que indagando desde la filología es capaz de comenzar a decodificar las primeras expresiones de críticas al lenguaje patriarcal, desmontando sus significados, su sintaxis e incluso es posible que hasta pueda comenzar a pensarse la dilucidación de la *gramática patriarcal* con estudios que profundicen los logros hasta ahora alcanzados.

Este asunto es relevante pues el lenguaje centrado en el dominio masculino, “patriarcal”, nos ha acompañado desde tiempos inmemoriales, y su realidad efectiva se trasladó hasta la conforma-

ción del lenguaje, que hoy —y concretamente en el castellano— sufre una modificación lingüística, expresada de diversas maneras. El cambio en el hablar es lento pero imparable, pues el uso del idioma es social e histórico, y cambia el devenir colectivo.

Los estudios por hacer en esta línea reflexiva son largos, extensos y complicados, pues en el contexto cultural de nuestro idioma, habrá que rescatar que su patriarcalismo se remonta al origen histórico del cristianismo y el triunfo de Pablo de Tarso sobre los seguidores de Jesús de Nazaret, que llevó a hacer predominar el pensamiento del pueblo judío y su dios único —además, varonil, dominante y, al fin de cuentas patriarcal. Esto es: al final triunfa el Antiguo Testamento sobre el mensaje del Nazareno, que sin duda abrió nuevos derroteros, al final perdidos en la historia, de manera similar al otro desvirtuado, el alemán moderno Karl Marx.

El nuevo lenguaje de la época al ser incluyente, respetuoso de las diferencias entre los seres humanos y emancipador, tendrá que ser poscolonial y poscristiano.

El cambio lingüístico

Es una realidad relevante y un campo de trabajo de especialistas —particularmente filólogos—, y como práctica es también un campo de confrontación entre diversas maneras de ser humanas. Hay

personas que se aferran a la tradicional manera de hablar y escribir el castellano (y seguramente otros idiomas también sometidos al cambio histórico), y rechazan explícita y tajantemente las modificaciones del idioma, defendiendo las maneras tradicionales de la sintaxis y la gramática, adoptando una posición conservadora.

Por saber esto en distintos textos escribí que la campaña de la “e” “Es un intento post-convencionalista y una propuesta, que se definirá en la praxis, donde todo se concreta”, pues, efectivamente, es en la acción cotidiana donde se efectúan las modificaciones relevantes de la sociedad y estas se consiguen irremisiblemente en la lucha, en la confrontación, en la dialéctica de la vida, que, actualmente, conlleva una lucha de humanidades, de maneras divergentes de ser humanas.

La promoción de un lenguaje incluyente, respetuoso de las diferencias y adecuado al cambio histórico se logrará exclusivamente en el uso efectivo que le demos al lenguaje para el cambio y la inclusión, que también se beneficiará con la economía del lenguaje. En la cotidianidad nos expresamos de la manera más directa y simple, con la mayor economía y/o el menor esfuerzo, y cuando se popularice el buen uso de la “e”, será más *económico* usar expresión como *todes ustedes*, en vez de “todas y todos”, y un sinnúmero de buenas expresiones que se validarán en la praxis, en la acción cotidiana, que es donde todo se concreta.

De todas maneras, estas modificaciones serán lentas y tortuosas, pues estames más dispuestas a

la conservación que a la transformación. Además, la gramática lingüística tradicional con su inercia histórica nos condiciona a ser conservadores antes que transformadores, pues la mayoría de las personas hablan de la manera tradicional y se extrañan cuando escuchan (o leen) modificaciones en el hablar o escribir, que *les suena* extraño e incluso chocante. Sin embargo, las tendencias hacia el cambio existen y cada vez están más presentes, y avanzarán entre haya más valientes sumados a la transformación lingüística, que incluso es normativa en algunos países.

A manera de ilustrar ésta afirmación destaco una fotografía en una manifestación de colombianos y doy una referencia a un texto igual relevante. Esto es:

El texto es este: <http://www.eltiempo.com/justicia/cortes/palabras-que-discriminan-eliminadas-por-la-corte-constitucional-de-la-legislacion-83252>



El contenido se refiere a palabras que “la Corte [Constitucional de Justicia] eliminó palabras porque discriminan”, y, al final, indican las tendencias al cambio aquí resaltado. La liga lleva a un artículo de Milena Sarralde del 30 de abril 2017 que prescinde de hablar específicamente de la campaña de la “e”, sin embargo, convoca el uso de palabras discriminatorias y sus significados en los cambios en la práctica de la justicia en Colombia.

Cerrar para avanzar

Esta comunicación ofrece diversas informaciones sobre el asunto convocado que buscan mostrar referencias para promover el cambio lingüístico, especialmente en la búsqueda de un lenguaje incluyente, respetuoso y humanista situado realísticamente: estas modificaciones surgirán de una praxis, de una acción diaria, que se enfrentará a posiciones conservadoras que actuarán de muchos modos defendiendo sus tradiciones y posturas ideológicas, idológicas y políticas. Sin duda este frente de lucha será difícil, no obstante, avanza y valientemente tendremos que seguir actuando para el cambio de manera pensada, inteligente, constructiva, imaginativa y creativa, para ofrecer acciones y razonamientos ejemplares (icónicos) que sirvan para dejar atrás los tradicionales, en sí idólicos, destructivos de una mejor humanidad.

La acción y la investigación deben seguir, y ojalá en este capítulo encuentre sugerencias para una y otra, incluso con esta sugerencia. Es viable examinar si las personas conservadoras, o con tales tendencias, posean un sistema cognitivo que tienda prioritariamente al deber ser (para el caso las formalidades lingüísticas) que al ser: lo que realmente sucede en la realidad diaria; en nuestro contexto el cambio histórico y lingüístico.

La investigación por hacer en este proyecto reflexivo seguramente convocará a personas con diversas profesiones con un criterio epistemológico amplio, renovado y con un importante conocimiento de frontera, asunto que consideraremos en el capítulo 2 de este libro, saber favorable para entender el ser antes que apoyarse en el mero debe ser.

Posdata indispensable

Luego de finalizar este capítulo encontré en el diario *La Jornada* del viernes 13 de diciembre del 2019 un artículo titulado “Debatén en la RAE si es necesario reformar la Constitución española de 1978 en busca de igualar géneros”. Fue escrito por Armando G. Tejeda y se lo puede localizar en <https://www.jornada.com.mx/2019/12/13/cultura/a04n1cul?partner=rss> y es muy indicativo del asunto examinado en este capítulo inicial del libro difundido para usted.

Capítulo 2:

Pensar en el conocimiento de frontera y las nuevas formas de significar

Presentación

Este capítulo da a conocer un estudio sobre el término de *conocimiento de frontera*, muy actual en la llamada *sociedad del conocimiento*, que suele ser difuso e impreciso en la reflexión usual. Para contribuir a su delimitación se ofrece una definición basada en la consideración de las filosofías de la historia surgidas en la modernidad, que finalmente lo inspiraron. Ahondando su delimitación se analiza sus diversos contenidos y matices, surgidos de dos de las filosofías destacadas, considerando las creadas desde el desarrollo del Norte y del Sur, lo que nos lleva a convocar y resaltar a autores importantes de estas construcciones simbólicas.

El texto resalta la alta significación de la filosofía que adoptemos para actuar y pensar, y busca caracterizar detalladamente la que puede corresponder al mejor conocimiento de frontera actual, con tesis bien argumentadas y destinadas al diálogo constructivo.

La necesidad de definir al conocimiento de frontera

El término y concepto de *conocimiento de frontera* puede referirse a varios contextos en la historia de Occidente y uno especialmente conveniente de recordar es el del padre de la filosofía que triunfa desde el siglo XIX y permanece sin grandes cambios hasta la segunda mitad del XX. El primer autor de referencia es por tanto Augusto Comte quien, comenzando su libro más importante y conocido, escribe:

“Para explicar convenientemente la verdadera naturaleza y el carácter propio de la filosofía positiva, es indispensable, desde un principio, echar una mirada retrospectiva a la marcha progresista del espíritu humano considerado en su conjunto, ya que cualquiera de nuestras especulaciones no puede ser bien comprendida más que a través de su historia”

Esta es la frase inicial de la Primera lección del *Curso de filosofía positiva*, apartado “I. Antecedentes del positivismo: ley de los tres estados”, y en este mismo lugar, leemos:

“Por fin, en el estado positivo, el espíritu humano, reconociendo la imposibilidad de obtener nociones absolutas, renuncia a buscar el origen del universo y a conocer las causas íntimas de los fenómenos, para dedicarse únicamente a descubrir, con el uso

bien combinado del razonamiento y de la observación, sus leyes efectivas, es decir, sus relaciones invariables de sucesión y similitud. La explicación de los hechos, reducidas a sus términos reales, no será en adelante otra cosa que la coordinación establecida entre los diversos fenómenos particulares y algunos hechos generales, que las diversas ciencias ha de limitar al menor número posible”.

Igual, esta otra frase, de idéntico lugar, es central:

“Esta revolución general del espíritu humano puede ser ampliamente constatada, de una manera sensible, aunque indirecta, al considerar el desarrollo de la inteligencia individual. El punto de partida, al ser necesariamente el mismo en la educación del individuo y en el de la especie, hace que las diversas fases principales de la primera deban representar las épocas fundamentales de las segundas. Así, cada uno de nosotros, al analizar su propia historia, ¿no recuerdan haber sido sucesivamente, en lo que se refiere a sus nociones más importantes, un *teólogo* en su infancia, un *metafísico* en su juventud y un *físico* en su adultez? Esta verificación será fácil para todos aquellos espíritus que se sientan al unísono con el nivel de su siglo”.

Nivel de un siglo

Luego de la segunda guerra mundial aparece otro texto que suele citarse asociado al término de

conocimiento de frontera, y es el del Director del centro de investigación creado durante éste conflicto bélico para aprovechar “la ciencia” en su triunfo, meta conseguida sin dudas. Me refiero a Vannevar Bush quien en 1945 le entregó al presidente Truman de los Estados Unidos, un informe con el título *Ciencia: la frontera sin fin*. V. Bush, era entonces director de la *Office of Scientific Research and Development* (OSRD),¹ y escribía el texto para promover la continuación de los apoyos oficiales a la investigación científica.

En esta publicación también se convoca el concepto de “nivel de un siglo”, interpretando esta afirmación:

“El espíritu pionero aún conserva vigor dentro de nuestra nación. La ciencia ofrece un territorio en gran parte inexplorado para el pionero que tenga las herramientas para esta tarea. Las recompensas de esta exploración tanto para la nación como para el individuo serán grandes. El progreso científico es una clave esencial para nuestra seguridad como nación y para mejorar nuestra vida personal, tener puestos de trabajo de mayor calidad, elevar el nivel de vida y progresar culturalmente”.

Comte estaba impulsado por el espíritu de la época donde vivía (un momento histórico signado

1 Esta publicación, muy citada, puede encontrarse en varias traducciones, y refiero a esta liga: https://www.google.com.mx/search?q=Ciencia%3A+la+frontera+sin+fin&rlz=1C1EJFA_enMX732MX732&oq=Ciencia%3A+la+frontera+sin+fin&aqs=chrome..69i57j69i58.2001j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8 (Consulta el 30 de noviembre del 2017)

por el triunfo político de la clase social moderna, que poco antes había realizado la Revolución Francesa), y desde él conceptuaba una filosofía de la historia expresiva de su tiempo, donde se signaba “al progreso” como la clave a seguir para situarse en el *nivel del siglo*, en otras palabras en *la frontera de su tiempo*. Esta aseveración es sencilla y diáfana al tener presente las frases citadas del padre del positivismo al tiempo de conocer su filosofía de la historia, que sin duda indica que *lo bueno* es estar en la postura del “físico”, de quien realiza el “espíritu positivo” y concreta *la ciencia*, el logro histórico de “la marcha progresista del espíritu humano considerado en su conjunto”.

La filosofía de la historia inspiradora tanto de Comte como de V. Bush es la infundida claramente en el desarrollo de la clase social moderna, en otros términos la *burguesía*, transformada al final del siglo XIX en la clase social de los capitalistas/imperialistas, poseedores del capital financiero, central en el desarrollo actual mundial y ella, basada en la idea de *progreso*, supone un límite que se alcanza y debe conseguirse, pues es el mejor “nivel del siglo” o su frontera.

El logro de los pioneros

En el *espíritu*, en la fuerza senso-simbólica subyacente de V. Bush y de alguna manera de Comte, se encontraba el impulso creador del mundo moderno, concreto en los viajes de todo tipo que

hicieron los primeros burgueses, desde su desplazamiento en la geografía europea, hasta las incursiones terrestres y marítimas que les lleva a conquistar el globo terráqueo, que en el contexto de Estados Unidos –la referencia nacional de V. Bush–, se les identifica como “los pioneros”: esto es, quienes extienden las fronteras de sus asentamientos para llevarlas a límites mucho más lejanos, en los cuales se encontraban grandes riquezas, logros, *progreso*.

Es decir: en el imaginario moderno está presente el conseguir “el nivel de un siglo”, o el conocimiento de frontera, y este término que puede conceptuarse en alguna teoría, significa en primer lugar: *logro a alcanzar pues es lo mejor de un momento* y es un término y significado surgido de la filosofía de la historia burgo-capitalista, esto es, del devenir eurocéntrico que se extiende al conjunto del mundo.

La definición inicial del término *conocimiento de frontera*

Espero sea clara pues significa *el mejor saber a alcanzar en una época*, en cuanto expresa un límite óptimo del comprender, con las ventajas que se le asignan. Es por tanto un significado directivo o teleológico, el sentido de un deber ser, convertido en una fuerza senso-simbólica que impulsa a quienes se sienten obligados a estar a *la altura de los tiempos*, en el “nivel del siglo”, o en la misma

frontera del conocimiento, que para el caso también significa *el saber más desarrollado*, el más poderoso y eficaz.

El asunto es que para profundizar en su significado preciso es importante revisar la filosofía de la historia que creó la definición que acabamos de presentar, pues hoy existe otra que incorpora culturas más allá de las eurocéntricas y es claramente poscolonial.

La sustancia de un conocimiento de frontera

Más allá de lo dicho, tanto en la referencia de Comte como en la de V. Bush, el significado metafórico que examinamos contiene otros subconceptos, indicadores de la filosofía desde la cual se propone y conceptúa el *nivel del siglo* o la *frontera cognitiva*, así como su consistencia y fortaleza categorial, filosofía que es considerada *como la buena*, la *adecuada y/o legítima* y suficiente para sustentar el concepto y su práctica o realización, su puesta en uso, en tanto como filosofía concreta un impulso vital que crea una racionalidad: una manera de pensar para vivir bien, independientemente de la idea de *bien* en la cual creamos.

Esta filosofía impulsa una conceptualización del hacer científico que se torna imperativo y esta actividad va creando y termina por conformar, una institucionalización que concede la manera de hacer ciencia reconocida por quienes poseen el poder, primero económico y desde ahí político y luego cultural.

Esta formalización tiene sus maneras de operación, comprendidas desde el sentido simbólico de *hacer ciencia* y sus formas de realización, hasta las vinculadas a los criterios de establecer metas investigativas, de buscar información, de organizarla, comprobarla, difundirla y financiarla, pues sin duda, el saber cuesta y supone inversiones financieras.

El desarrollo de la ciencia inspirada en el devenir de la clase social moderna se fundó en prácticas básicas como la experimentación, la comprobación por la misma vía y su formalización matemática, así como la circunscripción de sus conocimientos y validaciones en laboratorios, espacios capaces de realizar y reproducir experimentos, que podían ser replicados en otros lugares y tiempos, con lo cual acrecentaban su validez y valor o significado productivo estableciendo con ello las verdades científicas.

Atrás, o en el substrato de esta realización científica, se encontraba la fuerza económica que impulsaba el conjunto de la vida colectiva y en las épocas en consideración, el surgimiento y consolidación de la sociedad burgo-capitalista, regida por un modo de producción y de apropiación que logró imponerse en todo el mundo, convirtiéndose en el sistema global de convivencia, el “sistema-mundo” del cual ha escrito y hablado E. Wallerstein, en una obra importante y aportadora.²

² Véase por ejemplo *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*, Siglo XXI Editores, 2005, Madrid.

Este modo de existencia creó su propia economía, su correlativa moral y una vida cotidiana acorde a sus impulsos, así como el modo de apropiación resaltado, tanto sensible como simbólico. Es pues, una manera de vivir integrada y organizada que funda y motiva las prácticas realizadas en su entorno, en tanto la producción mayor determina las menores, o, de acuerdo al dicho popular, *el pez grande se come a los chicos*. Por su integración y organización supone una racionalidad con sus propias finalidades.

Esta tesis de fondo permite situar al significado de *conocimiento de frontera*, como un saber ubicado históricamente y asociado a la filosofía del devenir humano correspondiente a la historia de que se trate, y como hoy existen al menos *dos* tendremes que ubicar el significado del término rastreado en las situaciones histórico-sociales concretas en las cuales se considere, con la finalidad de distinguir si lo entendemos desde la filosofía eurocéntrica o desde una concepción poscolonial.

Además de esta consideración histórica, es importante buscar algunas precisiones adicionales al término y concepto rastreado, pues el conocimiento de frontera, nos lleva también a:

Nuevos paradigmas

Al considerar este tema es indispensable recordar a Thomas Samuel Kuhn quien con su libro *La estructura de las revoluciones científicas*, publicado

comenzando la década del sesenta del siglo pasado, transforma la filosofía de la ciencia vigente hasta su momento y retrospectivamente se puede asociar a otros cambios en la concepción de la ciencia fraguados a la mitad del siglo XX,³ que en conjunto producirán las transformaciones del modelo de hacer ciencia vigentes hasta entonces. Por ser Kuhn el filósofo más conocido de esta pléyade de transformadores, recordemos que en su libro establece la idea de “ciencia normal” y ciencia transformadora o que está en el cambio de paradigma, y por ello se convierte en una ciencia nueva.

Esto significa que la ciencia renovada abre puertas a dimensiones imprevistas del saber, y esta característica es una calidad que distingue nítidamente a las investigaciones de frontera, que se sitúan en un límite del cambio y/o del surgimiento de nuevos paradigmas del conceptuar y del hacer el pensamiento científico, condición que les brinda peculiaridades que un autor y dirigente científico español nos ofrece en un recuento muy apropiado de ellas. Me refiero a Javier Rey Campos, Director General de la Fundación General CSIC,⁴ quien en su artículo *resumen* en la revista *Lychnos*, junio de 2011, titulado “Investigación de frontera: traer un futuro al presente”, escribe:

3 Sobre este contexto puede consultarse provechosamente el libro *Perfil de la nueva epistemología* (2012), Beuchot Puente, Mauricio y Primero Rivas Luis Eduardo, Publicaciones Académicas CAPUB (Col. Biblioteca de Filosofía y Educación # 1), México. Puede obtenerse gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>.

4 Es un organismo español de nombre Fundación General del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (FGCSIC) Ver en: <http://www.fgc-sic.es/>

Quizás ayude enumerar algunos aspectos que caracterizan a las investigaciones de frontera. Por ejemplo, suelen 1) abordar cuestiones sobre las que existe una fuerte controversia en la comunidad científica del ámbito en el que se desarrolla; 2) ser cuestiones de difícil respuesta, al menos con los abordajes metodológicos al uso; 3) utilizar metodologías y conceptos atípicos en su ámbito; 4) partir de resultados inesperados que ponen en cuestión el paradigma dominante; 5) relacionado con esto último, centrarse en cuestiones cuya solución es clave para confirmar (o rebatir) el paradigma imperante; 6) ser investigaciones con un nivel de incertidumbre muy alto sobre su éxito; etcétera.⁵

Este recuento de características del conocimiento de frontera sirve para conceptualizar mejor el término, sin duda actualizado por los aportes de Kuhn, en tanto este saber también se ubica en el enfrentamiento entre paradigmas (el de la ciencia conocida y el de la nueva ciencia), en tanto es novedoso y se sitúa en un campo controversial, ofrece respuestas inéditas a problemas del viejo paradigma, propone nuevos métodos y tecnologías y con inéditos resultados, a pesar de las incertidumbres donde se mueve, logra sugerir caminos cognitivos prometedores.

⁵ Revista *Cuadernos de la Fundación General CSIC* N° 5 *Lychnos*, junio de 2011, Fundación General CSIC, Madrid, ps. 98-99. Puede obtenerse en <https://www.todocoleccion.net/coleccionismo-revistas-periodicos/revista-lychnos-cuadernos-fundacion-general-csic-n-5-junio-2011-x47713427> (Consultada el 30 de noviembre del 2017).

El conocimiento de frontera en la actualidad

El tema central tratado en este capítulo puede dar para muchas consideraciones, y al efecto puede revisarse el importante número citado de la revista *Lychnos* dedicado completamente al estudio del concepto rastreado, que logra permitirnos ahondar bastante en él; no obstante, lo afirmado hasta el momento nos sitúa adecuadamente en el razonamiento de fondo ofrecido para su reflexión, y nos permite sacar una conclusión parcial pero especialmente relevante:

El conocimiento de frontera y las investigaciones que le son propias en la actualidad corresponden a dos concepciones de la filosofía de la historia y en consecuencia podemos entender:

Tres matices del conocimiento de frontera

La primera analogía a resaltar identifica la manera de conceptualizar el término rastreado desde la condición cognitiva de la filosofía de la historia con factura eurocéntrica, y la segunda corresponde a las filosofías con un sello poscolonial, correspondientes a la actual frontera del saber, si nos situamos en un mundo más allá de Europa, como hace años propuso don Antonio Valleriani en su libro *Al di là Dell'Occidente, Más allá de Occidente*.⁶

6 Edizioni Unicopli (Col. Testi e Studi 220), Milano, 2009.

La tercera recupera una realidad básica del conocimiento de frontera que también eventualmente se lo identifica como *conocimiento de punta*. Al ser el saber adecuado al nivel de un siglo, esta manera de significar y dirigir la acción se ubica entre lo conocido y lo nuevo y en este límite cultural enfrenta las dificultades de lo inédito. A pesar de su potencia cognitiva el conocimiento de frontera encuentra serias dificultades dentro de la comunidad científica donde aparece, en tanto ésta, tendencialmente se encuentra dinamizada y controlada por científicos de la “ciencia normal” —estén geográficamente situados al Norte o al Sur—, quienes están acostumbrados a un tipo y modo cognitivos convencionales y esta inercia les hace aceptar como verdaderos, legítimos y adecuados sus saberes, y establecen un rechazo natural (o propio) a lo nuevo, que sufrirá diversas dificultades y entre ellas, una muy relevante:

La obtención de fondos

El saber de punta y los académicos y/o científicos que lo realizan, dadas las dificultades resaltadas para conseguir reconocimiento en las comunidades intelectuales convencionales —que tienden a rechazar lo nuevo siendo conservadoras—, también se enfrenta al aprieto de conseguir financiamiento para apoyar su trabajo y especialmente la obtención de fondos para financiar sus proyectos

de investigación, se vuelve particularmente ardua pues la incertidumbre de sus métodos de trabajo, sus tecnologías de indagación y la novedad de sus marcos referenciales y filosóficos, hace que los otorgadores de fondos y/o los administradores y políticos de la ciencia, vean con desconfianza los pronósticos de los resultados ofrecidos, y tiendan a brindar lo mínimo del financiamiento requerido y/o a negar el otorgamiento de recursos, que en todo caso pueden, en sus criterios, ser más provechosos para la *ciencia conocida*, sus métodos demostrados, sus certezas y verdades, que naturalmente son reconocidas y aceptadas por quienes están en los puestos directivos y de comando de la administración y financiamiento de la ciencia, surgidos por necesidad de las filas de la ciencia convencional, que igual tiene que auto-defenderse y qué mejor que dificultando el financiamiento del conocimiento de frontera.

Regresemos a la primera analogía

Al presentar los matices y/o proporciones del conocimiento de punta fue necesario presentar las distinciones entre este tipo de conocimiento de acuerdo al desarrollo de Occidente y según la conceptualización poscolonial. Hay un conocimiento de punta en la dinámica de la ciencia hecha en los países centrales del sistema-mundo (en otras palabras: el centro del imperio, los países del antiguo Primer Mundo), y en ella también se dan las

dificultades marcadas para el conocimiento de frontera en general, y quizá sería útil indagar en casos concretos que identifiquen estas circunstancias; sin embargo, quizá sea mejor resaltar los problemas y realidades del saber de punta surgido en el devenir poscolonial.

Breve caracterización de lo poscolonial

Debe entenderse con el concepto de poscolonial la actitud cognitiva surgida sobre la mitad del siglo XX a consecuencia de la liberación de la India del dominio inglés y sus efectos en diversas regiones de los países situados al sur del planeta tierra, cuyo común denominador socio-político fue el haber sido sometidos en todos los órdenes a los países centrales del Imperio capitalista, y con las nuevas condiciones entreveían las posibilidades de una liberación cultural del dominio imperial, y comenzaron a formular filosofías y diversas aproximaciones culturales emancipadoras, que paulatinamente crearon la actividad poscolonial que generó un movimiento *ad hoc*, hoy denominado *poscolonialismo*.

Para conocer mejor este contexto hay diversas referencias bibliográficas y entre ellas destacamos una sintética, que puede orientar bien: “La historiografía del poscolonialismo”.⁷ Desde estas

⁷ B. Primero Ornelas en *La filosofía social desde la hermenéutica analógica*, Ed. Círculo Hermenéutico, Neuquén, Argentina, 2015 ps. 73 – 102. En general este libro aporta sobre el poscolonialismo y puede obtenerse gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

lecturas y el saber que tengamos sobre el movimiento poscolonial, podremos obtener una buena reflexión sobre:

Las dificultades del conocimiento de frontera en el movimiento poscolonial

Si el tipo de saber que indagamos tiene sus avatares cuando surge en el Norte (en los países centrales del sistema-mundo), al aparecer en el Sur sus dificultades crecen exponencialmente en tanto las comunidades científicas de los países del Sur tienden por necesidad a estar en la órbita de la fuerza de atracción gravitacional de la ciencia hegemónica, en tanto una buena parte de sus agentes individuales, los científicos que la dinamizan, se formaron en las grandes universidades del Imperio (norteamericanas, inglesas y/o europeas) y esta educación les marca fuertemente, sin contar que si están en un buen ejercicio profesional mantienen relaciones con los maestros que les formaron y sus grupos de trabajo, y este sentido de pertenencia es la fuerza que les mantiene en la órbita del Norte.

Además, y dada su filiación, pueden obtener las indicaciones para buscar buenos financiamientos, que suelen conseguir pues sus investigaciones están dentro de los cánones adecuados del hacer y por ello están reconocidas según la racionalidad ahí permitida, siendo validadas y apoyadas; no solamente con lo usual en los contactos

entre grupos, si no especialmente con facilidades para publicar en las revistas de prestigio, condición de difusión que a su vez redundará en el círculo virtuoso de estar cerca de alguna forma de poder para lograr sus beneficios.

El poder de la endogamia cognitiva

La situación que perfilamos brevemente genera que los grupos de científicos, necesariamente internacionales y eventualmente mundiales si están bien ubicados en su actividad, tiendan a estar cerrados y a mantenerse en una dinámica de trabajo propia, conservando sus filosofías de filiación, la epistemología que les anima, sus metodologías y tecnologías de operación y de una manera auto-referente, que termina circunscribiéndolos en una endogamia cognitiva.

Ésta condición gnoseológica y antropológica es relevante pues conforma un espacio de protección del grupo (o de los grupos en referencia) y es una clave analítica importante para comprender sus maneras de operación, concreta en mantenerse en las lecturas científicas correspondientes a su campo de especialización, que al ser muy especializadas y de gran relieve y producción, los mantiene circunscritos a su campo informativo, pues estar al día en él, es central para su sobrevivencia en la lucha dentro de su campo, que es sumamente difícil y arriesgada.

Hace poco se publicó el libro *El nacimiento imperfecto de las cosas*, de Guido Tonelli,⁸ uno de los investigadores más destacados del famoso CERN de Ginebra, u Organización Europea para la Investigación Nuclear (su nombre oficial), comúnmente conocida por la sigla *CERN* (utilizada desde 1952, correspondiente al nombre en francés Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire), y en esta publicación, que registra el descubrimiento del “bosón de Higgs” se puede apreciar detenidamente la endogamia cognitiva referida, ilustrada con el mundo intelectual y antropológico de los físicos de las grandes energías concentrados en el CERN (que reúne una grande colaboración internacional), y los datos que se pueden entresacar de este libro, permitiría documentar detenidamente esta práctica.

Esto es: la ciencia dominante es la favorecida por el poder pues sus resultados impactan directamente en la producción del gran capital, generando diversos productos que entrarán inmediatamente en la economía a escala mundial, en sí mismos o en algunos de los sub-productos. En este contexto es relevante recordar que el Internet fue descubierto en el CERN, en la fuerza impulsora de los trabajos para descubrir el “bosón de Higgs”, y se comprende inmediatamente que el tipo de investigación reconocida por el poder, es redituable sin dudas, de ahí los grandes financiamientos que se le destinan.

⁸ *El nacimiento imperfecto de las cosas – La gran búsqueda de la partícula de Dios y la nueva física que cambiará el mundo*, Tonelli, Guido (2016 [2017]), Los libros del lince (Col. Sin fronteras), Barcelona.

Si regresamos al conocimiento de frontera en los países centrales

Podremos entender que se ubica en una situación paradójica que he buscado presentar adecuada y convincentemente, pues de un lado puede ser una esperanza para nuevos saberes y de otra es tan incierto que siembra tantas dudas, que normalmente tiende a ser dejado en el margen de la práctica científica. En todo caso, y en otra ocasión, deberíamos rastrear este tema, que seguramente nos podrá ilustrar sobre el cambio científico y ahora mejor deberemos regresar a lo más importante:

El conocimiento de punta en El Sur

El poscolonialismo está bien precisado en esta comunicación y como actitud cognitiva es la búsqueda de filosofías y conceptualizaciones ubicadas más allá de las eurocéntricas, aun cuando puedan tener su primer origen en los griegos —o algunos otros filósofos relevantes, para bien o para mal—, filósofos que conceptualizaron ideas primigenias y de suyo irrebasables, logradas en los avances de su tiempo, al ubicarse en las fronteras de su época, sin poder ir más allá, dado sus límites histórico-sociales.

Sin embargo, en este momento histórico y ya durante unas siete décadas, algunos pioneros del poscolonialismo lograron trascender las fronte-

ras eurocéntricas para intuir nuevas filosofías, conceptualizaciones en otros órdenes cognitivos e incluso bosquejar y crear literaturas poscoloniales y quienes estamos atentos a la frontera real de nuestro tiempo, percibimos que es mucho más que la propia del mundo del centro del Imperio que rebasado por nuevas filosofías, conceptualizaciones y literaturas, tiene que enfrentarse a nuevos saberes y racionalidades, si sus filósofos e intelectuales desean estar en la nueva frontera de la cultura mundial, que por ser dúctil y movable, desconocida para la endogamia cognitiva dicha líneas atrás, es más difícil de percibir nítidamente, y como además es *ninguneada* por los agentes del sistema, que de suyo tienen que defender y conservar el Poder que los mantiene, es más difusa que lo deseable, pero igual existe.

De todas formas, es real a pesar de
su maleabilidad

La frontera cognitiva del mundo actual, generada por producciones del Sur en diversos ámbitos del saber y en gran parte captable en la obra del más connotado de sus intelectuales, paradójicamente un europeo por portugués, Boaventura de Sousa Santos,⁹ puede también distinguirse con los

9 Un breve recuento de los datos de Boaventura de Sousa Santos nos indica que es doctor en Sociología del derecho por la Universidad de Yale y profesor catedrático de Sociología en la Universidad de Coímbra. Nació el 15 de noviembre de 1940 y sigue activo y produciendo constructivamente. Estudió en Yale en entre 1969 y 1973.

logros de la llamada Escuela de Santiago, en la cual destacó la obra en neurociencias de Francisco Varela, quien por su temprana muerte, dejó de contribuir para consolidar la nueva frontera.¹⁰

Los autores de esta frontera, de todos los tipos genéricos de la actual condición humane, son demasiados para ni siquiera mencionarlos ahora, y quizá en un momento futuro debería escribirse una ubicación de estos constructores con el nombre de *Los autores de la nueva frontera*, y para distinguirles adecuadamente deberemos tener claras algunas características en su persona y obra.

Si el rasgo central del poscolonialismo es el dejar de creer en la primacía de la filosofía y la ciencia pensadas desde el centro, asumiéndolas como unas referencias importantes sin ser únicas, y en segundo talante es atreverse a pensar por y desde nuestros propios recursos y racionalidades, asumiendo una autonomía frente al pensamiento hegemónico y en tercero, desde aquella distancia frente al dominio eurocéntrico y la autonomía que puede darnos, buscar aportar saberes consistentes, documentados, validados, comprobados y comprobables, incluso hasta en los laboratorios, talleres y/o seminarios que podamos tener (en tanto el financiamiento de las grandes construcciones está lejano de nuestros

10 Micro datos sobre este autor chileno: Francisco Javier Varela García fue un biólogo chileno, investigador en el ámbito de las neurociencias y ciencias cognitivas. Nació el 7 de septiembre de 1946, en Santiago de Chile, y murió a los 55 años el 28 de mayo de 2001. Gracias al poder de la Web, en cualquier buscador aparece un recuento de su obra.

países), y fundados en lo central que sí está en nuestro alcance: una filosofía poscolonial y su correlativa epistemología.

Brevísimo perfil de la filosofía y epistemología convocadas

Este apartado está delimitado como se afirma en razón de la amplitud del tema convocado, y se tiene que súper sintetizar pues las filosofías de este entorno que se localizan tienden a ser completas, formales, bien construidas y con una repercusión social creciente que es una magnífica manera referencial de validar su consistencia y gran significado. Este apartado también tiene que ser condensado pues en la manera de presentar una filosofía, igual hay debate y tendría que argumentar la manera en que ofrezco la filosofía que en primer lugar debe resaltarse.

Esta ha de considerar el asunto de la definición y sentido del ser de lo existente, en tanto en la modernidad, el tiempo/espacio que conforma el actual sistema-mundo, conceptuó una ontología donde el ser-ahí, el circunscrito a la realidad inmediatamente significada, era único y poseía las características que le asignaban sus perceptores, que como europeos, de raza blanca, masculinos y hegemónicos o dominantes, terminó siendo europeo y después norteamericano, cuando los Estados Unidos de América se convierten en la gran potencia mundial que aún es. Europa y

Norteamérica son continentes situados en el norte del planeta Tierra y desde esta geografía lograron construir una ontología que les fue favorable para su dominio primero económico y luego político y cultural, e incluso por mucho tiempo el Norte fue el polo de atracción para ir a estudiar, vivir y residir, pues contenía la fuerza de atracción gravitacional de la gran cultura, del mejor saber, de lo óptimo y su racionalidad era atractiva.

Esta definición del ser tal como lo presento se expresó de diversas maneras, y al comienzo de la conquista de América Latina, llevó hasta la tesis de la carencia de alma de los indígenas, los cuales estaban muy lejos de siquiera parecerse a los europeos, que sí tenía una y por ella pensaban y eran. Esta polémica generó a un gran defensor de los indígenas, Fray Bartolomé de las Casas, y signa muy bien la idea eurocéntrica del ser que en la actualidad se expresa de diversas maneras, incluso una indirecta, correspondiente a la emergencia del interculturalismo y/o pluriculturalismo, que por derivación es la afirmación de otros seres, otras maneras de ser y existir, con territorios y territoriedades que les son propias y diversas a las de los países del centro del Imperio, a pesar que en muchísimo de los casos estas culturas, territorios y territoriedades,¹¹ fueron conquistadas y avasalladas por los conquistadores

11 Sobre el asunto de la territoriedad en el contexto de las luchas poscoloniales, véase el libro *Globalización, sistema mundo y territoriedades locales* de Carlos Enrique Corredor Jiménez, Editorial de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia, 2014.

del Norte, con diversas estrategias entre las cuales fueron centrales las guerras despiadadas de conquista.

Es viable que esta idea esté siendo bien transmitida, sin embargo, es importante ilustrarla en la definición de un ser muy palpable y significativo como es la construcción y arquitectura de las ciudades del Sur, que, en especial en América Latina, fueron creadas a imagen y semejanza de las europeas, pues eran íconos del ser a imitar, que era el bueno, el reconocido, el imitable. Además de la urbanística y arquitectónica, podremos afirmar que la medicina que termina imponiéndose en nuestros países fue la Occidental, como asimismo la educación formal siguió el mismo cauce y las referencias se pueden seguir acumulando.

Así tenía que ser, pues la educación es
una ontología

La afirmación de fondo expuesta en el apartado previo niega la existencia por sí del ser de lo existente, y asegura que él vive por la creación que hace el ser humano desde los recursos naturales que tiene a mano y las relaciones de producción y apropiación que establece a lo largo del hacer sobre la naturaleza. Esta actividad es la creadora de las diversas sociedades que han existido así como de los modos de producción que concretaron, y estas realizaciones surgen de lo

que saben las personas actuando y esta formación de su interioridad, su saber sensible y simbólico organizado en alguna racionalidad, es producto de la educación que les da su época vía las instituciones que hayan creado, en tanto las sociedades son creadoras de ellas, pues las requieren para poder actuar.

Es decir: el ser se crea desde la acción de las personas actuantes y estas se rigen por la educación que poseen de ahí que, de alguna manera, el ser creado es una proyección de ellas, de sus modos de sentir y pensar. O en otras palabras: el ser existente establecido en la modernidad concreta o realiza la intenciones y realidades de sus agentes creadores, de ahí que sea tan importante asociar la ontología con la educación, pues ésta es la creadora del ser, y al haber pasado por alto esta realidad, hemos omitido darnos cuenta de una ontología más realista, que precisamente nos lleva a:

La nueva ontología o el neo-realismo

La línea filosófica actual del nuevo realismo es cada vez más extensa y convoca a diversos sectores de autores, algunos con incluso una posición claramente europea; sin embargo, en esta ocasión recupero a aquellos con una tendencia poscolonial que han aportado significativamente en la conceptualización de una nueva ontología, mucho más realista y adecuada a un mejor vivir y pensar.

El autor más relevante en esta línea es el mexicano Mauricio Beuchot Puente, quien desde hace muchos años planteó las tesis iniciales del nuevo realismo y recientemente ha vuelto sobre este asunto en dos libros significativos: *Dar con la realidad* y *El giro ontológico*, este último coordinado con Maurizio Ferraris.¹² La bibliográfica de Beuchot sobre este tema es mucho más extensa; sin embargo, indiquemos solo estos dos volúmenes especialmente significativos, pues además de permitir recuperar las tesis dichas sobre la definición del ser de lo existente (una integración dinámica, proporcional, de diversos niveles, tiempos y modos de la acción humana sobre la naturaleza y el entorno, o mundo así creado, que será tanto referencial como senso-simbólico, y claro, histórico), favorecen recuperar el buen significado de la educación (es un ontología pues desde ella creamos al ser), y más a fondo, la importancia del ser humane como productor y por derivación la relevancia de la antropología filosófica, y sus significados. De estos es indispensable destacar el ético, pues debemos actuar con un código moral en todos nuestros contextos de realización para validar y aumentar nuestra racionalidad, nuestro orden simbólico en la buena socialidad, entre otros significados.

¹² Véase estas ubicaciones bibliográficas: Beuchot, M. y Jerez J. L. (2014), Ed. Círculo Hermenéutico, Neuquén, Argentina. Ferraris M., y Beuchot M. (2015), *El giro ontológico*, Ed. Círculo Hermenéutico, Buenos Aires, Argentina.

Un resumen necesario

En esta parte hemos presentado la filosofía que debe impulsar el conocimiento de frontera en clave poscolonial, o la frontera más actual del mundo, y de lo dicho, de la concepción del mundo, la vida y la historia que manejemos —la filosofía que nos inspira y realizamos o actuamos, que es un impulso vital para nuestra pragmática, organizado con alguna racionalidad— se desprende que ontológicamente es neo-realista, distingue la agencia humana en la creación del ser, y desde ahí significa la relevancia de comprender el ser del agente creador y sus acciones, con lo cual destaca la antropología filosófica y el papel indispensable de la ética, necesariamente asociada tanto a la acción cotidiana como a la política e histórica.

Esto es: planteamos una filosofía holística y dinámica, que significa la integración del conjunto de la realidad, siendo capaz de distinguir sus partes constitutivas y las maneras de interacción e integración que tiene con la agencia humana, que conlleva intenciones; de aquí la necesidad de distinguir a la ética, en tanto es claramente humanista y concreta y busca la racionalidad de nuevo tipo que nos haga más humanos.

Desde una filosofía de este porte se construye una manera de significar y realizar la ciencia análoga, epistemología que se va oponiendo parte a parte a la surgida del eurocentrismo, en concreto a la positivista que expresó muy bien el espíritu

de la sociedad burgo-capitalista. Si realizamos un recuento de la forma de actuación del positivismo y en particular el que llegó a realizarse efectivamente más allá del primer impulso dado por A. Comte, podremos recordar que su tendencia investigativa predominante se concentró en descubrir y trabajar sobre la naturaleza, en razón de ser imperativo para los nuevos actores sociales modernos, el dominio sobre ella para construir su modo de producción que irá generando uno de apropiación *ad hoc*; éste conformará la filosofía moderna y sus diversas ramas.

Para investigar —y controlar a la naturaleza— los primeros científicos burgueses se concentraron en su observación, pasando enseguida a la experimentación y a la formalización de los resultados obtenidos a través del pensamiento matemático, que conllevaba la certidumbre indispensable a los cálculos y previsiones. Los resultados de la *ciencia natural moderna* fueron grandes, transformadores y potenciadores de riqueza para los poseedores del capital, y el esfuerzo científico se concentró tendencialmente en la investigación triunfante, al punto que el sueño de Comte de crear una “física social”, que terminó llamando “sociología”, lo pudo realizar su discípulo E. Durkheim quien en *La reglas del método sociológico*, copia las maneras de formalización lógica y matemática del positivismo comteano, llevando a la nueva disciplina, a ser una calca del modelo de las ciencias naturales, y de alguna manera, aun cuando inintencionalmente, refrenda la separa-

ción impulsada por Dilthey, de dividir a las Ciencias del Espíritu y las de la Naturaleza.

Una reflexión detenida de la intención investigativa de la ciencia inspirada en el positivismo permite captar su sentido reductor, pues su interés investigativo se concentró en encontrar las variables que estuvieran más cercanas a su búsqueda indagadora, y esto se concentró en la elección de las que pudieran comprobar la hipótesis construida por los investigadores para conducir su indagación.

Esta reducción fue llevada incluso a una ética, y de acuerdo al saber actual a una ecológica, en tanto los grandes científicos modernos, incluidos los del siglo XX, omitieron calcular los daños de sus conclusiones científicas, rápidamente trasmutadas a una forma de producción económica, y esto se puede ilustrar con el actual cambio climático global, a resultado del tipo de uso que le dieron a los combustibles fósiles; o, igual podemos considerar uno de los grandes resultados de la oficina mencionada en el contexto sobre V. Bush, la *Office of Scientific Research and Development* (OSRD), que comandó el *Proyecto Manhattan*, creador de la bomba atómica, y en consecuencia de la energía nuclear, a la cual además de los crímenes de Hiroshima y Nagasaki, se le pueden atribuir otras muchas calamidades.

El asunto es que la epistemología triunfante en la modernidad es claramente reductiva y de ahí unifactorial (o consideradora de variables acotadas a su rango de interés) y que la nueva epis-

temología ha de ser por oposición multifactorial, ética, ecológica y claramente humanista, en razón del desastre creado por la vieja epistemología, entendida como impulso a la ciencia burgo-capitalista, que si bien ha generado muchos logros en diversos órdenes, incluyendo los médicos y sanitarios, igual ha dado más desastres que una renovada práctica científica debe remediar, bajo el sentido político de que otro mundo es posible.¹³

Esto es: es viable pensar y realizar una nueva epistemología, y esta puede signar bien los logros de:

El conocimiento de frontera inspirado en el Sur

Es una realidad y también una propuesta basada en importantes construcciones conceptuales obtenidas en nuestros países, útiles para conceptualizar las dinámicas de la producción científica, como se puede apreciar en la antropología de la ciencia creada por Larissa Adler-Lomnitz, conceptualización que explica la manera cómo se integran los grupos científicos, cómo operan, de qué manera integran nuevos participantes, esto es, como forman a los nuevos partícipes, que también establece la manera de las promociones dentro del grupo y el

13 Sobre el asunto de este contexto, especialmente la multifactoriedad, consúltese el libro Beuchot & Primero 2018, *Cuadernos de epistemología # 8*, publicado por la Universidad del Cauca, en Popayán, Colombia; especialmente el capítulo “Epistemología de lo multifactorial – o lo multifactorial como ignorancia o analogía”, ps. 111 y ss.

modo como en él y con los colectivos afines, se promueve la publicación de textos, la impartición de conferencias, la realización de eventos o la creación de seminarios, para impulsar el trabajo de los grupos.

La extensa obra de la científica dicha,¹⁴ completa de manera precisa la sociología de la ciencia, o la teoría de los campos de producción simbólica de P. Bourdieu, y muestra que la ciencia es *lo que hacen los científicos*, y que en esta pragmática se encierra la definición de ciencia, que desde esta manera de pensar, igual resaltada por filósofos de la ciencia como Sergio Fernando Martínez Muñoz y Xiang Huang, en un libro como *Hacia una filosofía de la ciencia centrada en prácticas*,¹⁵ consiste en *el hacer* de los productores de conocimiento científico, que si bien tienen una práctica tendente a la institucionalización, ya responden más a la pragmática que la formalización abstracta de la ciencia, la cual ha

14 Véase entre la obra a destacar de Larissa Adler-Lomnitz, estos títulos: (2009). “El congreso científico como forma de comunicación”. En *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la investigación Educativa*. Norma Georgina Gutiérrez Serrano (coordinadora) Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas. Universidad Nacional Autónoma de México. Ed. Plaza y Valdés, México. (1994). *Redes sociales, cultura y poder: ensayos de antropología latinoamericanas*; Ed. Miguel Ángel Porrúa, México. Con Jacqueline Fortes (1991), *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*. Ed. Siglo XXI México. Sobre la obra de L. Adler-Lomnitz véase el artículo “La producción del conocimiento desde la antropología de la ciencia”, L. E. Primero Rivas y R. A. Díaz Ramírez, Revista *Analogía filosófica* (ISSN 0188-896X), Año 29, julio-diciembre del 2015, N° 2, ps. 45-62.

15 Sergio Fernando Martínez Muñoz & Xiang Huang, *Hacia una filosofía de la ciencia centrada en prácticas*, co-edición Bonilla Artigas – IIFil-UNAM (Col. Filosófica # 2), Ciudad de México, 2015.

variado a consecuencia de la revolución de los paradigmas que hace más de medio siglo documentó Kuhn.

Esta realidad de la pragmática de la ciencia permite identificar claramente a los grupos que la producen y al investigarlos para conocer su manera de actuar en su hacer la ciencia, se puede dar con su epistemología para poder identificar cuál suscriben y desde esta precisión, delimitar qué tan lejos o cerca están de la mejor frontera del conocimiento actual.

Por esta ponderación que se puede hacer de los grupos que hacen ciencia es bueno distinguir algunas tesis para contribuir a delimitar en qué consiste estar en la mejor frontera del saber, que para el caso, es la que identifica lo más actual de la conceptualización realizada en el poscolonialismo, y su asociación con los estudios de frontera del Norte, en una conjunción que resulta de lo más provechosa.

Volver a la filosofía

La tesis de fondo expresada en esta comunicación sostiene la relevancia imprescindible o ineludible de una filosofía conceptualizada como impulso vital que nos anima y en consecuencia da brío a nuestras acciones vía la racionalidad que ha creado, y de aceptarse esta afirmación entonces es obligatorio apreciar la filosofía que mueve a nuestra práctica científica, para saber si busca lo holístico,

multifactorial, lo ético, ecológico, proporcional y bueno para la vida cotidiana y por tanto común; o se sigue apegando a conceptualizaciones reductivas, ajenas a la ética, interesadas por el beneficio privado e incluso comercial; alejadas de consideraciones ecológicas, y que por esta dinámica de sus intereses promueve el secreto en su investigación, en sus resultados y logros, pues inspirada en el interés privado opera y busca patentar sus inventos y marcas, pues ellas redundarán en dinero que aumentará sus capitales, y en definitiva la ganancia privada.

De optarse por el mejor conocimiento de frontera se debe adoptar una filosofía como la resalta, que permitirá conocer los logros de los filósofos del Sur, quienes con su producción logran dilucidar las nuevas formas del ser para promover uno favorable a la buena vida, a la salvación del planeta, a la sana convivencia interpersonal, internacional y mundial, cambio cognitivo que afecta a la manera de conceptualizar la práctica científica y la misma manera de saber, de conocer, de vivir la vida.

Es claro que como señalo Kuhn, hay una “tensión esencial” de la ciencia, como la hay en la constitución de la sociedad real que nos cobija, pues siempre nos movemos en la tensión entre el ser y el deber ser. Para ir concluyendo estos razonamientos, tomemos en cuenta otra frase de la importante revista *Lychnos* ya citada, ahora en un texto del autor español F. Broncano que asegura:

Señaló Kuhn que esto [las fuerzas que “movilizaban los esfuerzos de investigación en direcciones ordenadas por los principios del paradigma”] daba lugar a lo que denominó “tensión esencial” de la ciencia: la tensión entre obediencia y creatividad, entre sumisión y deseo de explorar lo desconocido. Pues las disciplinas, al tiempo que eran un instrumento de desarrollo, lo hacían construyendo la imaginación creadora de muchos nuevos investigadores que deseaban explorar las zonas oscuras de cada paradigma. Ocurre así una nueva forma de frontera que tiene que ver menos con los confines de lo desconocido que con las zonas oscuras de lo ya conocido. En el siglo XIX, comenzaron ya muchos movimientos internos en la ciencia para transgredir las fronteras de las disciplinas constituidas.¹⁶

Esta tesis nos conduce a otros derroteros (lo interdisciplinario, lo multidisciplinario, la asociación entre diversos profesionales), que nos situaría, se comprende fácilmente, en un horizonte reflexivo demasiado amplio y extenso como para tratar de abordarlo incluso con una breve síntesis. Lo que sí podemos hacer, para concluir, es afirmar que hay suficiente evidencia en el estado actual de las reflexiones sobre el conocimiento de frontera, como para buscar adoptar una filosofía como la resaltada, capaz

¹⁶ Fernando Broncano, “Fronteras que están dentro”, en *Lychnos*, ed. cit., p. 9.

de generar una nueva epistemología, muy asentada en la antropología de la ciencia, para poder conocer el trabajo real realizado por los grupos científicos y ponderar el sentido de su esfuerzo, como igual está claramente señalado.

Conclusión del capítulo segundo

Hemos definido claramente la idea de epistemología que nos anima —el plural convoca a quienes seguimos las tesis de la nueva epistemología— y es posible que esté claramente significada por usted; y de ser así, es viable pasar a otra de sus definiciones, para pensarla como la manera como ejercemos y/o realizamos el conocimiento asumido como sistemático, validado, por tanto, consensable y comprobable en el diálogo con quienes tienen interés en el asunto, para que se converse o comunique. Este rasgo convierte a la epistemología en una disposición para el conocer habitualmente denominado científico, que de tenerla activa en quien la ejerce, será favorable para buscar la realidad indagada, con una buena destreza cognitiva, que, de regirse por la nueva epistemología, tendrá sus características, siendo totalizadora, integradora, perceptiva de lo cotidiano y por ello ecológica y ética.

Es viable que, de haberse apropiado de esta soltura cognitiva, también ella englobe una apertura comunicativa que busque un lenguaje inclu-

yente, participativo, favorable a la buena disposición entre quienes la portan –la disposición para estar en la frontera–, de tal manera de situarse en un buen “nivel del siglo”, o a la mejor frontera de nuestro mundo actual, para que también se sume al cambio semántico y sintáctico que busca la nueva gramática que requerimes para mejorar la comunicación demandada en la época.

Capítulo 3:
Volver a definir la educación
(un requerimiento insoslayable en la acción educativa)

Ante los argumentos expuestos es importante volver a definir la educación regresando a un texto escrito hace más de veinte años –y convertido en una pieza clave de la pedagogía de lo cotidiano–, que inicialmente se llamó “Definir la educación” y fue presentado como capítulo inicial del libro *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano* (1999), y luego re-presentado con pocas modificaciones en el compendio *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano* (2010).

Ese capítulo ahora puede ser re-examinado, y en algunos textos actualizado sobre todo desde el impulso del actual libro –*Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano*–, para re-aprovecharlo en el significado que ha tenido –central e importante–, por diversas razones bien consensadas. Está integrado por cinco apartados: recupera cuatro usos habituales de la idea de educación (la formación como término cotidiano; como práctica; concepto y norma), para caracterizar cada uno; proponer cinco conceptos de educación (enseñanza; aprendizaje; resultado, norma y apropiación), y desarrollar los argumentos del último bajo la tesis que la educación es básicamente apropia-

ción, pues primero tenemos que constituirnos como seres humanos para poder educarnos en tal calidad, ejerciendo una práctica desfetichizada, como deberíamos de hacer.¹

Iniciemos con la necesidad de definir “educación”

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

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

Así podemos implicar la *práctica* de la educación, su *teorización* o su *normatividad* y quedar determinadas por la ambigüedad y pragmática del lenguaje cotidiano. De aquí que se haga imprescindible discriminar los textos a los que aludimos y concluir que cuando usamos el significado cotidiano del término *educación*, utilizamos una polivalencia semántica de finalidad descripti-

¹ Sobre este importante término, puede consultarse mi publicación “La importancia hermenéutica del concepto de fetichismo en Marx”, Revista *Analogía Filosófica*, Año XVII, N° 2, julio-diciembre del 2003, ps. 147-154 (ISSN 0188-896X).

va con valor contextual que hay que desagregar para precisar su uso.

Este puede referir a la educación como práctica y de esta manera a una actividad social que conforma en la interioridad de las personas del colectivo que socializa,² las determinaciones antropológicas que les permite a los seres humanos singulares que se forman, comportarse como miembros del grupo que les educa, de aquí que toda educación occidental dé una capacidad pragmática y práctica; una lógica —una manera de ordenar la realidad— y una nacionalidad, una identidad colectiva.³

Así la educación es conformación de personalidades y una actividad que involucra a diversos seres humanos singulares que interactúan en algún espacio común, que puede ser emotivo (inmediato a la persona, la familia, por ejemplo); interpersonal (mediado necesariamente, la

2 El texto original decía: "... y de esta manera a una actividad social que conforma la subjetividad..." utilizando una de las malas palabras por cambiar: "subjetividad". En el saber usual muchas personas e intelectuales siguen pensando en términos de "sujeto" y "subjetividad", y, respetando sus posiciones, optamos por un cambio a "interioridad", por creer que es una buena palabra, más significativa de la realidad convocada: el universo de la persona —y del colectivo donde vive—, que percibe, significa y da el sentido a lo que le llega de fuera, tamizado por su experiencia. Estas tesis las examinaremos a fondo en el capítulo sexto de este libro.

3 En esta nota subrayo la referencia al término "toda educación occidental", en tanto la *pedagogía de lo cotidiano* se enmarca en el universo significativo de Occidente —y sus diversas historias—, y hasta ahora ha prescindido de estudiar las culturas a-occidentales y pre-modernas, bajo la tesis que Occidente es el universo interpretativo mayor y hegemónico en nuestro mundo, dominado primero por la burguesía y después por el capitalismo, bajo el supuesto examinado de que la producción mayor determina las menores, o podemos recordar con la metáfora de que *el pez grande se come al chico*.

escuela a modo de ilustrar); o social (circunstancial e impersonal, a pesar de que en su origen o entorno haya por necesidad seres humanos singulares. Los medios masivos de información, una calle como espacio público, o los consolidados *centros comerciales*, dejarían entrever lo que se implica).

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

Poiésis y praxis

Pero independientemente de la carga significativa que se le atribuya, la educación es una acción y una práctica –una *poiésis* y una *praxis*– que conforma personalidades pues al ser el ser humano uno que sólo existe en sociedad, en el movimiento de ésta (la historia), en su reproducción (su actividad económica, moral, educativa, de descanso y recreo) y en su desarrollo (la creación de nuevas realidades referenciales –externas–, morales y simbólicas), su interioridad se conforma a partir

del mundo social (y natural) que lo rodea, y ésta formación social (positiva o negativa) es, originalmente, la acción social que refería Durkheim, aquella actividad por la cual las generaciones adultas conforman la interioridad de los nuevos miembros estableciendo las bases de la reproducción social.⁴

Ser un concepto

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

De esta manera la educación como concepto es la delimitación intelectual de lo que se considera

⁴ Esta tesis se refiere habitualmente a Emilio Durkheim y con razón, pues él la popularizó en 1911 al formular su definición más conocida de educación (“Es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social”); mas es importante recordar —y no solo por una curiosidad bibliográfica—, que es una tesis central del pensamiento de Carlos Marx, cuando en *La ideología alemana* escribió: “La historia no es sino la sucesión de las diferentes generaciones, cada una de las cuales explotan los materiales, capitales y fuerzas de producción transmitidas por cuantas las han precedido...”; véase esta frase en la edición de Pueblos Unidos, Montevideo, 1958, p. 47; y téngase en cuenta este contexto en el libro de György Markus *Marxismo y “Antropología”*, Ed. Grijalbo (Col. Enlace-Iniciación), México, 1985, p. 40, obra de referencia obligada para este capítulo.

formativo, y es la construcción intelectual que impresiona la acción formadora de la sociedad y en consecuencia la definición intelectual de la práctica educativa.

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

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

De aquí que convenga preguntar:

¿Cómo define usted el concepto de educación?

Si concebimos a la práctica educativa sólo como enseñanza —como actividad docente, *instructiva*—, entonces asumiremos una actitud básicamente directiva frente a los que aprenden y seremos *quienes saben* —les sabies, les dirigentes, les respetades, les maestros— y supondremos una con-

cepción del ser humano que lo define como activo en tanto sabe, es un adulto, está formado, y como pasivo en cuanto ha de aprender a ser un adulto desde un estado de indefensión infantil.

Esta posición significará una educación autoritaria, jerárquica y tradicional.

La presencia de la “escuela nueva”

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

Con esta idea de educación implicamos una antropología filosófica inmanentista y una política educativa formalmente democrática, que tiende a respetar sin más los procesos de aprendizaje de los educandos. Para sus adeptos la educación será la acción de *enseñar* para que los educandos se formen en el aprendizaje que realicen, y el concepto de educación se definirá de acuerdo al binomio enseñanza-aprendizaje.

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

La educación como producto moral

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

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

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

Una idea idealista de la educación

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

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

Y cuando educación significa *apropiación* implica igualmente conformación de personalidades; un sistema educativo que permita ésta labor; normas y objetivos; y una antropología filosófica realista que sostiene que la educación es fundamentalmente apropiación, porque el ser humano tiene que hacer suyo el mundo de la exterioridad para poder existir como tal.

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

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

La educación como apropiación

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

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

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

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

Adquirir lo de afuera

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

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

La persona

Ésta es así el ser humano singular con sensibilidad y conciencia del género al que pertenece y por tanto con un conocimiento deliberado de su naturaleza interior y exterior, lo que implica que conoce analíticamente sus sistemas sociales y biológicos y consecuentemente sabe de las cosas, situaciones y acontecimientos de su sociedad y de su uso adecuado; de su constitución fisiológica y su cuidado; de sus formas de comunicación e interacción, lo que conlleva a actuar adecuadamente con todos los niveles constitutivos de su ser y los espacios o ámbitos de realización como persona, en los cuales concreta sus niveles de humanización en la intercomunicación e interacción con otros seres humanos: los espacios emotivos, interpersonales y sociales de su ser humano. Esta construcción de su humanidad, supone su maduración singular, y en la mejor de las situaciones, integral y completa.

La educación es apropiación pues ser educado es ser humano, y ser humano es ser capaz de manejar armónica, proporcional o analógicamente las realizaciones genéricas, con una gran dosis para beneficiar a los demás y al entorno.

Es ser capaz de actuar convenientemente en la práctica (en la economía, la moral, la formación y el descanso y diversión), en la sensibilidad (la sensoriedad, percepción y afectividad); y en la intelectualidad (la conformación cotidiana del conocimiento [la ideología] y la constitución sistemática

del saber [el conocimiento científico o racional o sistemático], lo que induce un manejo apropiado de los espacios nombrados, comenzando con el empleo reglado del tiempo y del espacio físicos.

Poseer las regularidades

La apropiación es la constitución humane que hemos nombrado y es, en su constitución ontológica la transposición de las regularidades externas a la interioridad, y es por tanto la interiorización —o culturación— que al introyectar la exterioridad la puede controlar en cuanto tiene, posee, se ha adueñado de las regularidades de la exterioridad, y teniendo sus claves la puede controlar, *gobernar*. Aquí estames suponiendo la sensibilidad y la conciencia en el hacer, y de suyo el ejercicio del psicoanálisis histórico, y un avance sobre el control del inconsciente, aun cuando haya críticas contra estas tesis.⁵

Dicho de otro modo: la apropiación es transposición ontológica del ser de la exterioridad al ser de la interioridad, y es en consecuencia la posibilidad del retorno a la exterioridad para que el ser humane pueda realizarse, socializarse.

La educación como apropiación es también acción social para que se conformen las personalidades que reproduzcan el colectivo humane que enseña, y de esta manera es constitución de inte-

⁵ Acerca de la tesis del psicoanálisis histórico, consúltese mi libro *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano*, ps. 33-34.

rioridades comunes, análogas. De aquí que las primeras determinaciones que un colectivo humano debe introyectar en el ser que se forma son las nociones primarias del tiempo físico y del espacio de igual cariz, para que desde estas determinaciones primigenias de la realidad pueda ser posible conformar (que el que se forma conforme) las demás determinaciones culturales que requiere la persona para manejar adecuadamente las realizaciones de su historia.

Niveles de sensibilidad

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

Y edificar oportunamente la personalidad es imprescindible para que puedan operar sin disturbios los sistemas de enseñanza de la sociedad, sean éstos formales o informales. De aquí que antes de hablar de la educación como enseñanza,

aprendizaje o resultado, norma o deber ser, debamos de hablar de la educación como apropiación pues puede darse el caso de que la inapropiación de las realizaciones elementales del género, impida radicalmente que la persona que se forma pueda apropiarse de las construcciones mayores: el arte, la ciencia, la filosofía.

La apropiación en cuanto tal, en cuanto ser activo de la interioridad –integrada por energías sensibles e icónicas y/o idólicas, incluso fetichizadas–, no se enseña, pero puede potenciarse y de hecho la práctica que se realiza en el hábitat infantil (en primer lugar, la acción familiar) favorece las apropiaciones infantiles, aún cuando sean inadecuadas.

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

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

La calidad de la apropiación

Por esta realidad de la práctica social tendremos que hablar entonces de la *calidad de la apropiación*, para afirmar que existe y se define por la capacidad de adaptación que posea la apropiación y de ahí su rigidez o flexibilidad; su capacidad de analogar, de obtener proporciones para actuar conforme a ellas, según una plasticidad deseable.

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

La apropiación no se enseña, pero puede potenciarse, y así el grupo que educa puede facilitar (o impedir) que el que se conforma alcance a desarrollar estructuras de acción, sensación y pensamiento apropiadas para manejar adecuada y diferencialmente las cosas, situaciones o acontecimientos, los contextos de estas realidades externas, los medios de interacción y comunicación con ellos, y claro está las relaciones personales que constituyen el medio social de lo exterior.

Si esto es así podemos afirmar con mayor certeza que la educación es apropiación y que hemos de distinguir entre educación y adiestramiento (capacitación), pues aquella permite un manejo multilateral de las entidades, escenarios o aconte-

cimientos, sus contextos, sus medios y los espacios sociales en los que existen, y la capacitación (el adiestramiento) se ocupa de la manipulación (instrumental) de ellos sin que cuenten desarrollos cognitivos, sensibles e intelectuales más liados que los requeridos por el manejo útil, manual, de lo externo.

De aquí que sea relevante pensar en la calidad de nuestras apropiaciones para saber si nos permiten actuar en la economía, la moral, la formación y el descanso (la práctica), de manera rígida o flexible. Si de igual modo podemos manejar nuestros sentimientos como sensaciones, percepciones y afectos.

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

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

definición de educación, en el contexto de una filosofía educativa, como es la aquí tratada, que cree –según lo argumentado– que la educación es mucho más que escolaridad, y que permite plantear una pedagogía histórica extra-escolar, post-occidental y de lo cotidiano, que se rige por algunas tesis básicas, y una antropología filosófica que nos ocupará en otro capítulo de este libro que corrige *Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano*.

Conclusión del capítulo tercero

Con la finalidad de incorporar el texto que acaba de leer en este nuevo libro, seleccionando partes importantes que permitan corregir *Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano*, elegí un capítulo central en esta propuesta como el que termina de leer recién y en este apartado final he de incorporar un desarrollo de la pedagogía de lo cotidiano que puede redondear las tesis expuestas concentrando entre los agentes educativos, uno central y poco trabajado: la época. La primera vez que comienzo a difundir esta tesis fue en el primer apartado del libro *La filosofía de la educación en clave poscolonial* (2015), denominado “La época: el mayor agente educativo en la realidad”, y de aquí tomo el argumento central, transcribiendo sus partes más significativas:

Planteamos una conceptualización histórica para com-

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

Si bien el tiempo actual es especialmente significativo, de acuerdo a pautas destacadas más adelante, es posible argumentar que todo período histórico, es la mayor fuerza educativa en su tiempo en tanto el contexto general de sus fuerzas sensibles y simbólicas, se conforma como la atracción gravitacional mayor, y desde ellas se organizan las producciones menores. Si recordamos cualquier momento del devenir humano, esta situación ha existido y podemos ejemplificarla en la historia de Occidente recordando al mundo pre-socrático, cuando la educación griega estaba basada en las épicas homérica y hesíoda, en cuanto ellas compendaban las enseñanzas de la mitología antigua, y desde sus contornos se normaba la manera de actuar de los primeros griegos.

En el momento de los presocráticos el universo simbólico comenzó a incorporar lo que posteriormente se llamaría filosofía, e inició un tránsito histórico de lo mítico a lo filosófico, hasta que en la Grecia Clásica la enseñanza giró en torno a la filosofía de Sócrates, Platón y Aristóteles; las sabidurías de los clásicos de la tragedia, del teatro griego, y sus escultores análogos, que fueron creando los modelos sensibles y simbólicos que

crearon la paideia, la norma educativa griega. Todo esto surgía de la época como el universo aglutinador de los sentimientos y significados dominantes en la población hegemónica en el pueblo griego, que conllevaban la dirección de su vida cotidiana y técnica.

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

Estas frases se encuentran en las páginas 14-15 del volumen recién citado, y argumentan sobre una realidad primigenia pero que me había pasado desapercibida, hasta que logro conceptualarla en el libro *La filosofía de la educación en clave poscolonial*. Es factible enunciar esta tesis en tanto el conjunto de los impulsos formativos de un momento histórico es el que promueve las educaciones que le interesa a la época, y desde ellas se forma *lo que es ser educado* en ése momento.

Este argumento puede ilustrarse de diversas maneras, sin embargo, en este momento de la

exposición es adecuado dejarlo hasta aquí, destacando que, si he logrado transmitir bien las ideas expuestas, al volver a definir la educación, hay que introducir un buen efecto de la época actual, para pensar una educación poscolonial.

Con lo afirmado podemos pasar al cuarto capítulo.

Capítulo 4:

La educación reducida

(En torno a la calidad educativa del Sistema Educativo Nacional)¹

Referencias indispensables en un buen argumento educativo

A menudo olvidamos que un buen argumento educativo debe tener referencias claras a sus vínculos epistémicos, pedagógicos y filosóficos y este olvido produce habitualmente muchas deficiencias, traducidas en fallas prácticas de nuestra acción educativa.

Como nuestra intención en este capítulo oportunamente recobrado es ofrecer un razonamiento consistente útil a la práctica educativa —a la vida cotidiana de la formación nacional—, explicitemos algunas referencias ineludibles para promover una mejor comprensión de los argumentos ofrecidos.

Destaquemos en primer lugar las epistemológicas, recordando que la demanda inicial de un buen argumento educativo tiene que marcar la

¹ El texto ofrecido ahora a su consideración fue publicado de inicio como capítulo final del libro *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano* (1999), y originalmente fue presentado como una conferencia magistral impartida en la sesión inaugural del llamado Segundo Congreso Internacional de Educación, celebrado en Ciudad Madero, Tamaulipas, México, el 23 de julio de 1999, donde vinieron muy bien las tesis aquí expuestas, sobre todo en su aspecto crítico.

diferencia entre el conocimiento científico y el cotidiano² para conformarse como un razonamiento consistente, fundado y sobre todo creador de nuevos saberes, en tanto la idea de ciencia más valiosa en este momento histórico, es aquella que la postula como la concepción sistemática y/o racional, crítica y programática, creadora de nuevos sentidos y significados en la búsqueda de una mejor vida para la mayoría de los seres humanos, de acuerdo a los parámetros de la nueva epistemología y sus significados asociados.

Con este argumento vinculamos la epistemología con la ética, afirmando una concepción de ciencia con rostro humano y no una definición de la misma despersonalizada y macabra que nos pueda conducir a mayores desastres sociales y ecológicos, como nos ha reportado la ciencia funcional del interés deshumanizado del capitalismo, en todos sus matices.

Esta idea de ciencia es especialmente importante para la reflexión educativa, pues permite pensar y exigir un concepto de educación con iguales determinaciones que nos lleve a exigencias epistemológicas y pedagógicas con rostro humano y no precisamente con el aspecto de la cotidianidad existente, sino con la presencia de los logros que lo mejor del ser humano ha producido a lo largo de su desarrollo histórico.

2 Esta diferenciación dual se expresa por razones indicativas, en tanto, el mejor conocimiento —el científico-racional— puede diferenciarse no sólo del cotidiano (vulgar, común y/o empírico), sino del mágico, religioso, el estético y en algunas tendencias hasta del de la “metafísica” de las supersticiones con toques “espirituales”.

Realizaciones genéricas significantes de lo más valioso producido en nuestras historias y culturas, actualmente amenazado por una época deshumanizada, desmoralizada, desavenida y de múltiples “des”, que en últimas significan una conclusión básica: desconfianza desinteresada en le otre gracias a la indiferencia moral de una época del desarrollo capitalista, que algunos han dado en llamar *postmodernidad*, como una forma compensatoria de paliar sus propias carencias e insatisfacciones, y en realidad debe denominarse neoliberal.³

Con lo afirmado logramos obtener una conclusión parcial: sí somos capaces de trascender nuestro conocimiento natural y/o cotidiano ubicándonos en las razones del género humano, consideradas valiosas desde una interpretación moral e histórica, entonces estaremos capacitados para pensar una definición de educación útil para promover una formación de los seres humanos de acuerdo a exigencias de humanización deudoras de los grandes significados axiológicos de la modernidad y del mundo poscolonial.

Así, desde este modo de concebir podremos formular una idea de educación que la defina como lo hemos hecho reiteradamente, y consecuentemente la plantee como formación de los seres humanos para ser tales y no máquinas consumistas de

³ Para dilucidar en algo este asunto, recomiendo revisarse la “Introducción” al libro *La filosofía de la educación en clave poscolonial*, titulada “El modelo social del neoliberalismo, la referencia histórica a tomar en cuenta al escribir este libro”.

mercancías, las más de las veces inocuas, que en último término sólo sirven para acrecentar el capital financiero, con sus hiperfetiches de rostros numéricos que ocultan el horror de una deshumanización que avanza a pasos agigantados, concreta en el campo educativo con una reducción cada vez más marcada de la labor formativa, especificada en el trastoque de conceptos y prácticas igualmente reductoras, como –por ejemplo– cuando analogamos *educación* con *escolaridad*, o educación con *capacitación*, entendida ésta como instrumentación de habilidades técnicas que sirven para producir sin valores, ni virtudes, ni compromisos de humanidad.

Con estos argumentos implicamos necesariamente una pedagogía que como conceptualización y acción formadora se opone a una pretendida *ciencia de la educación* aséptica que en su despersonalización y *objetividad* deja de lado el sentido moral de la formación de los seres humanos, postulando una acción educativa inocua y sin compromisos personales y/o sociales, y mucho menos históricos y/o políticos. Sintéticamente: una educación sin ética.

De esta manera sostenemos que la pedagogía es una conceptualización y una acción orientadora de la actividad formadora del ser humano, que establece límites y parámetros para la conformación de personalidades, que en último término será su finalidad y fundamentación.

Argumentamos por tanto, una concepción humanista de la acción y reflexión educativas,

vinculada a las tradiciones modernas –especialmente de la Ilustración no-oficial–, concretas en valores, virtudes y significados que si no recuperamos para promover un desarrollo íntegro, eficiente y eficaz de la acción humana, estaremos cayendo en una educación reducida que solo le servirá a la dinámica deshumanizada del capitalismo más perverso, y al creciente deterioro de nuestra calidad de vida, y jamás al enriquecimiento humano, que es el significado vital más alto en la moral que subtiende estos argumentos, dirigidos a la defensa y desarrollo de nuestra vida.

La propuesta pedagógica formulada en este libro la hemos llamado *pedagogía de lo cotidiano* en cuanto propone una norma para realizar una buena formación de la personalidad, la cual se da –o no– en la cotidianidad y solo en ella; a la vez que surge como producto de la acción educativa de todos los agentes educativos que intervienen en los procesos formativos, y ahora podemos destacar la época entre ellos, como queda planteado en el capítulo previo. Del resultado obtenido surge su co-responsabilidad substantiva en la educación, la cual debemos asumir si aceptamos realmente como deber ser de nuestra acción educativa, el enriquecimiento de la vida comunitaria.

Vida humana que es, de acuerdo a una buena racionalidad, la dignidad más alta que podemos aceptar, conforme a la siguiente historia recordada de forma sintética.

Sinopsis de la historia de la educación occidental en la modernidad

Como para validar nuestros argumentos sobre la pedagogía de lo cotidiano exponemos un argumento filosófico educativo y no historiográfico, aun cuando lo fundemos en consideraciones históricas —en tanto expresión de una filosofía realista—, tenemos que referirnos al desarrollo de la educación en la época moderna para centrar el razonamiento ofrecido.

Partamos del hecho que la primera diferenciación histórica de la época moderna, constituida en el transcurso de los siglos XIII al XV entre los habitantes de los burgos y la aristocracia europea medieval, generará en esa época una nueva clase social, que conoceremos con el nombre de *burguesía*.

Esta clase social, requerida de liberarse del mundo medieval para desarrollar sus propias fuerzas productivas —en el más amplio sentido de la palabra—, a lo largo de estos tres siglos iniciales, y durante casi cuatro más, es una clase social revolucionaria que transforma completamente el mundo antiguo, creando las grandes épocas de la modernidad conocidas con los gloriosos nombres de Renacimiento e Ilustración; y conformando revoluciones históricas como la Industrial y la Francesa, que acaban por producir la cultura moderna, diferenciación frente a lo natural e inmediato, conformadora sin lugar a dudas del ser humano actual, el *moderno*.

En este contexto histórico se ubica claramente la educación que hizo posible estos desarrollos, la cual sin duda fue igualmente revolucionaria y de suyo transformadora de la cultura medieval, al estar caracterizada por finalidades de crecimiento e integración humanas, como se plasma en la personalidad de los grandes artífices del Renacimiento, quienes igualmente fueron artistas que constructores, arquitectos que ingenieros. La presencia femenina en estas construcciones fue intensa, pero aparece muy soterrada; de todas maneras, destacan nombres como Beatriz Galindo, *La Latina* (1465-1534), Lucía (o Luisa) de Medrano (1484-1527), Caterina Sforza (1463 - 1509), quien escribió el volumen *Libro de experimentos de Caterina Sforza*.

En este contexto también hay que nombrar a Maquiavelo, quien en su vida pública fue tanto un político en activo, como un teórico de su actividad, que así mismo alcanzó cotas muy altas de crecimiento personal, como lo revela su interesante biografía.

Aun cuando no todos los seres humanos de estos períodos alcanzaron el desarrollo humano supuesto en sus grandes ideales educativos, este concepto se establece como un parámetro teleológico de la modernidad que por su sentido de meta deseable y digna se conforma como un significado directivo de la formación moderna que supone el desenvolvimiento armónico, íntegro y completo de las capacidades humanas, como se ha plasmado inclusive en las constituciones políticas de la bur-

guesía cuando todavía era una clase social revolucionaria.

Cuando esto sucedía esta clase social moderna se ocupaba de producir, conservar y desarrollar sus grandes obras materiales y culturales (recordemos como una forma de ilustrar lo dicho, la vida y obra de Comenio y de Herbart), con lo cual conforma una forma de vida cotidiana que igualmente constituirá la fuerza directiva o teleológica para satisfacer las personalidades de sus miembros, que estarán imbuides por este impulso de desarrollo y progreso de necesario carácter moral, en tanto la burguesía seguía siendo una clase revolucionaria.

Una transformación social

Sin embargo, les burgueses al volverse *capitalistas* van perdiendo su poder revolucionario y concentran su esfuerzo en acumular y desarrollar sólo *capital*, perdiendo paulatinamente sus grandes logros culturales y educativos, en un proceso de degradación integral imposible de presentar detenidamente en este momento, pero que lo podemos convocar con un repaso de los grandes males que en este momento nos abrumen, desgracias que van desde los efectos perniciosos en la

4 Que por su mismo carácter son impagables desde cualquier modo de concebir considerado. Consúltese para un mayor desarrollo de estos argumentos el libro Noam Chomsky y Heinz Dieterich *La sociedad Global – educación, mercado y democracia*, Joaquín Mortiz Editor (Contrapuntos), México, (1995), 1997.

ecología, hasta la hiperfetichización de todo tipo de deudas financieras de Estados y ciudadanos,⁴ pasando por la degradación cultural específica de la calidad educativa de nuestros sistemas nacionales de educación, paulatinamente reducidos a ser meros sistemas formales de producir *conocimiento escolar*, instrumentados continuamente al reducirse la educación a mera *escolaridad*, pues esto es lo que le ha quedado a los Estados capitalistas, al tener concentrados sus esfuerzos en producir *sólo capital*, descuidando en los hechos cualquier otro tipo de esfuerzo moral, como se hace más nítido en la parte central de este capítulo, presentada con el nombre de:

La calidad educativa entre la instrumentación y una moral de contenidos de la vida

Si entendemes que la calidad es disposición, fuerza y/o circunstancia de enriquecimiento; condición para generar más utilidad, satisfacción y/o concepción; en fin, aptitud de dar más sobre lo mínimo y/o necesario entonces, tendremos que aceptar que la norma de calidad con la cual trabajemos está determinada y condicionada por significados culturales, en sí mismos construcciones históricas de una época social, concretos en una vida cotidiana.

Por esta razón establecimos un argumento de carácter histórico, para poder afirmar que en este momento de fines del siglo XX –y al momento de

retomar este texto, comenzando la tercera década del siglo XXI— la norma de calidad educativa tiene que ser determinada desde patrones históricos de referencia, toda vez que la *calidad educativa* fue distinta para la aristocracia medieval como para la burguesía revolucionaria, como lo es para el actual burgo-capitalismo decadente, que en cuanto *clase social* ha perdido mucho de su poder real, reducido ahora a mero poder financiero —dada su transformación a elementales capitalistas—, que no por limitado deja de producir efectos, las más de las veces perniciosos y pérfidos.⁵

Desde este modo de concebir tenemos que ubicarnos históricamente para poder emitir argumentos educativos firmes y consistentes que permitan un análisis de igual tipo e idénticas características.

Así e interesados en examinar la calidad educativa posible de nuestro sistema educativo nacional, debemos de establecer la norma histórica de calidad con la cual razonamos, destacando si corresponde a los valores modernos o a otros parámetros de referencia, signados por

5 Señalemos aun cuando sea en esta breve nota marginal que en esta época —ahora claramente denominada del neoliberalismo— es viable pensar en lo dicho en la “Introducción” a este volumen, sobre la disolución de las “clases sociales” y el establecimiento a escala planetaria de unos pocos “ricos” *de a de veras*, rodeados de una gran masa de trabajadores manuales de servicios, industriales y/o campesinos, que asimismo concurren con grandes sectores poblacionales de subempleados y excluidos, cada vez más parecidos a las grandes masas de desplazados de finales de la Edad Media y de los tiempos de las guerras religiosas de la Reforma protestante, que se alejan de ser una “clase social” por su gran diversidad antropológica y económica.

nuevos significados históricos que para nombrarlos convenientemente podemos llamar del capitalismo decadente, o si lo pensamos en cultos términos, denominaremos *postmodernos*, que para los fines expositivos actuales, serán sinónimos de capitalismo decadente, el asociado al neoliberalismo.

Según lo dicho e implicado, la norma de calidad del capitalismo decadente es —en el contexto general de la educación, el interesante en este momento—, la exigencia de instrumentación de la mayoría de los conocimientos, entendiendo por ella la reducción de los significados a lo operativo, que en este caso conlleva exclusivamente la producción de resultados de utilidad inmediata, pragmáticos e incluso exclusivamente instrumentales, que se podrán cuantificar con facilidad. Habilidades operativas denominadas por sus promotores como “competencias”.

Y esto se debe al proceso histórico reseñado para la modernidad capitalista, que al concentrar sus esfuerzos en la sola producción y reproducción del capital pierde el interés para ocuparse de todo aquello que le sirva a la vida humane —e incluso a la vida en general—, desentendiéndose del efecto cotidiano de su producción: la exigencia de hacer todo fácil, rápido, cómodo, sin mayor esfuerzo, pues lo importante es producir sobre todo dinero y no cualquier otro desarrollo cultural, desenvolvimiento humane convertido en un lujo cuyos usuarios son un sector poblacional crecientemente selecto y de minorías cada

vez más exclusivas. En este sentido, la *cultura*, es un lujo.

Es importante señalar otro rasgo del efecto cotidiano del capitalismo decadente: el esfuerzo diario que le exige a la mayoría de nosotres para producir dinero (las más de las veces en la forma de un salario precario), es tanto y tan fuerte, que regresamos a casa cansados, agotados y/o fastidiados, sin más deseos que descansar para reiniciar al otro día igual o peor rutina, que en estas circunstancias nos deja poca disposición para ocuparnos y/o preocuparnos del desarrollo cultural y/o moral.⁶

Un caldo de cultivo

De paso sea dicho: este clima práctico y ético es la circunstancia generadora de tantas deshumanizaciones cotidianas, el caldo de cultivo del alcoholismo, la drogadicción, la violencia intrafamiliar matriz del maltrato infantil, y el vandalismo de

⁶ Esta frase la publiqué inicialmente en el año de 1999 y seguramente se me quedó en el inconsciente, de tal manera que llegó a germinar muchos años después, expresándose en el capítulo publicado con el título de “La producción académica en los tiempos de la evaluación neoliberal”, en el volumen *Al este del paradigma*, Luis Mauricio Rodríguez-Salazar y Frida Díaz Barriga, co-coordinadores, Ed. Gedisa, México, 2018, ps. 281-307; donde se desarrolla detenidamente estableciendo 39 determinaciones (proporciones o variables), de las actividades por realizar indispensablemente para lograr acceder y mantenerse en los sistemas de la evaluación impuesta por el neoliberalismo en la producción intelectual nacional, que al realizarse ilustran las causas de la mala vida profesional generada por esos sistemas, en el sistema educativo nacional, especialmente en la educación superior.

jóvenes dedicados al mal llamado *grafiti* que cada vez ensucia más nuestras ciudades, y destruye propiedades personales y sociales, siendo el estandarte más claro de nuestra decadencia cultural.

Esta degradación moral puede ser ilustrada más ampliamente, sin embargo, es mejor preguntarse: ¿hay opciones? Y, sobre todo: ¿en el contexto significativo de este capítulo que examina el tema de la calidad educativa, tenemos algo por hacer?

La respuesta podemos examinarla en las conclusiones finales, expuestas con el concepto planteado en el anterior título: *la calidad educativa entre la instrumentación y una moral de contenidos de la vida*.

Conclusiones: retos para aumentar
la calidad educativa del
Sistema Nacional de Educación

Los retos para conseguir mayor calidad en el sistema nacional de educación son múltiples y los debemos ordenar en todos y cada uno de sus aspectos, distinguiendo desde los elementos político-administrativos hasta los más didácticos y familiares, pasando por los diseños curriculares, la formación de docentes y demás tópicos de trabajo del campo, sin olvidar lo jurídico del mismo y otros elementos tan importantes como éste, y que sin embargo, tienden a desdibujarse en el

tráfago de los días, dinámica que empero, concreta su cotidianidad, su mejor definición de realidad.

Así de obvio es; no obstante, en el contexto significativo de los argumentos expuestos podemos acotar los retos a los aquí destacados, los inherentes a la filosofía y pedagogía básicas de la *acción educativa*, la cual –según lo dicho–, no se da ni puede darse sin una filosofía educativa ni una pedagogía, aun cuando se encuentren implícitas en la práctica formativa desarrollada.

De esta forma afirmamos que podemos aumentar la calidad educativa del sistema nacional de educación, si una filosofía educativa de filiación moderna y de suyo ilustrada, impulsa una ampliación del concepto de educación haciéndolo crecer a todo tipo de formación recibida por los seres humanos, de tal manera de establecer en la cultura nacional, que educación no es solamente escolaridad, sino fundamentalmente formación humana, con lo cual podemos sostener que hay diversos actores sociales del hecho educativo, entre los cuales se encuentra La Escuela, que desde este nuevo modo de concebir, será una institución educadora entre otras, donde tendremos que contar de manera prioritaria los medios masivos de información (incluido ahora el Internet), que enseñan más de lo que muchos suponen, y la época como expusimos.

Punto y aparte merece la otra gran institución de la educación: La Familia, en cualquiera de sus actuales versiones.

Si lográramos hacer crecer nuestro conocimiento educativo al nivel aquí sugerido, tendríamos un concepto de educación que contemplaría a la formación familiar, social y escolar —con sus nuevos perfiles y significados—, con los cuales se extendería incluso la responsabilidad política y social de las secretarías de educación pública (la federal y las estatales), pues ahora tendrían que actuar sobre diversos y novedosos sistemas de enseñanza y no solamente sobre el sistema formal de educación —el propio de la educación escolar—, el único institucionalmente bajo su control.

Si consiguiéramos impactar en la formación que nuestra infancia tiene desde su educación familiar y social, con programas educativos que trabajen sobre el comportamiento paterno, materno y familiar, así como ejercer un control eficaz de la enseñanza suministrada por periódicos, revistas, televisoras y demás medios masivos de enseñanza, tendríamos como resultado un avance en la calidad educativa del sistema nacional de educación, mucho más allá de los límites actuales de la calidad educativa, circunscritos a los conceptos de la mera educación escolar, que ya ha demostrado fallas serias que nos obligan a buscar nuevos horizontes de desarrollo para la acción educativa, si queremos verdaderamente educar a nuestra población para concretar los significados de una moral de contenidos materiales, que trabaje a favor de la vida humana recusando los valores del capital, orientaciones que cada vez más conducen a un suicidio colectivo,

entendido como un deterioro generalizado de nuestra buenas condiciones vitales.

En definitiva, si consiguiéramos alcanzar en la cotidianidad (en las *cotidianidades*) de nuestro extenso territorio, integrado por varias nacionalidades de pueblos originales y mestizos, los desarrollos morales y cognitivos destacados, estaríamos en posibilidad de producir unas formas de vida con mayor calidad en todos los niveles, que basadas en el interés común o colectivo, y en una moralidad sustentada en los contenidos de la vida humana, nos daría una racionalidad multimodal, plástica y creativa, que permitiría generar una economía, una ética, y una educación con el rostro humano que deseamos y no con las condiciones históricas impuestas por una clase social surgida hace siete siglos y ahora en franca decadencia; el impulso de una educación poscolonial deberá estar presente en esa búsqueda.

De esta forma podríamos generar una educación integral de nuestra infancia, donde tendríamos un sistema educativo nacional que recuperando el papel educativo de la familia, la comunidad y la escuela, tendría que estar atento a las enseñanzas recibidas por la niñez para promover una formación de personalidades productivas, armónicas y responsables, que puedan optar por los valores y virtudes de la vida dejando atrás los del capital, conformando un proyecto de liberación que nos lleve al enriquecimiento humano, como han deseado los mejores éticos de nuestra historia cultural.

La pedagogía de lo cotidiano aporta elementos indispensables para concretar la acción necesaria a este proyecto de nación, en tanto señala los derroteros para mejorar la educación impartida hasta el momento por los diversos agentes educativos —en sus papeles diferenciales y específicos—, y en su actual desarrollo prefigura tareas que tendrá que asumir para avanzar en la construcción de una *didáctica de lo cotidiano* capaz de mostrar cómo debe actuar en la vida de todos los días, cada uno de los agentes formativos involucrados, si en verdad asume su responsabilidad particular y genérica.

Conclusión del capítulo 4

El lector atento ha captado que este capítulo recobrado y actualizado resalta dos conceptos centrales: el *sistema educativo nacional* y *calidad educativa*. El primero distingue entre el Sistema Educativo Nacional (con mayúsculas, para señalar al reconocido por el Poder capitalista), y el conjunto de la formación operando en una nación (en rigor su *sistema educativo nacional* real y efectivo), que es mucho mayor que el generado por la organización formal de la instrucción escolar, centrado en las secretarías de educación, sean estatales o la federal.

El segundo concepto, propugna una calidad educativa para el sistema real de la formación nacional, centrado en la promoción de la vida,

tanto la general –pues nos asociamos a una filosofía ecológica, holística, integradora– como la humane, en tanto ambas están nítidamente deterioradas por los modos capitalistas de producción y apropiación, lesivos para ambas vidas.

El argumento central de este capítulo se mantuvo sin modificaciones por su vigencia; empero el cambio acontecido en México como resultado del triunfo electoral de Andrés Manuel López Obrador en las elecciones presidenciales del 2018, que le permitió plantear la política de la *Cuarta Transformación Nacional*, debería actualizarlo en las posibilidades del presente, pues la 4T avanza en un lento cambio de las vidas nacionales palpable para quienes queremos distinguirlo e invisibles para los que él denomina “conservadores” con toda propiedad. El argumento central de este capítulo se mantiene sin cambios, pues la intención política de Andrés Manuel López Obrador va, pero con las resistencias que una inercia histórica terca le opone, pues cambiar al mundo, requiere de mucho esfuerzo, empeño, conciencia histórica y una política inteligente que desde mi percepción avanza bien, aun cuando con muchas dificultades.

Creo que la *política inteligente* en mención se expresa de diversos modos, empero y limitando los espacios de aplicación para hacerlos fácilmente captables, distingamos dos: el trabajo educativo nacional (que pareciera querer incorporar realmente a amplios sectores más allá de La Escuela) y la práctica de la ciencia. Ésta se puede identifi-

car tanto en las políticas y tesis del CONACyT como en la búsqueda de integrar las acciones de las Secretarías de Estado, para un tratamiento más adecuado a las múltiples y variadas problemáticas nacionales.

Estas aseveraciones las hago más como intuiciones que como producto de trabajos de investigación realizados, en tanto el primer gobierno de la 4T apenas cumple el primer año de existencia cuando termino de redactar este libro, y todavía hay mucho por saber. La intuición que resalto se apoya en sólidas bases, sin embargo, habrá que profundizar en ella pues todavía hay mucho por pensar e investigar.

Capítulo 5: Metodología y epistemología desde la pedagogía de lo cotidiano¹

La concepción marxiana de ciencia

Marx –uno de los grandes autores ninguneados en la historia– concibió un sentido de la ciencia diferente y alterno al habitual hoy en día, que bien podemos llamar “instrumental”. La ciencia como se entiende actualmente, dado el triunfo educativo generalizado del capitalismo, poco puede entender del ejercicio de la racionalidad científica en Marx. Si ésta se midiera por resultados científicos instrumentales, en su significado también contemporáneo, la epistemología de Marx no habría cambiado, como lo ha hecho, la historia occidental. Su filosofía de la ciencia fue mucho más radical y diferente al concepto capitalista de ciencia.

Marx entendió por ciencia y racionalidad la crítica radical, básica, del fundamento de toda producción de la historia de la propiedad privada, especialmente de la capitalista. La construcción de los conceptos primordiales para fundamentar dicha crítica, en el sentido lógico o inferencial que

¹ Este capítulo, ahora revisado y actualizado, fue el número 7 del libro *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano* (2002).

destacames, lo fundó en la idea de ciencia y/o racionalidad que llegó a conceptualizar, entendida como la comprensión radical de las múltiples relaciones y conexiones de lo atendido para su interpretación; la conformación de categorías, las necesarias para permitir una formalización comprensiva² de lo estudiado, particularmente lo hecho en el mundo, lo creado por el ser humano; pues vinculó la ética con la epistemología, partiendo del principio que la explicación moral de toda producción posible debe evaluarse por el estado de la condición real del productor directo, el trabajador y/o trabajadora; el trabajador.

Se sobrentiende que la racionalidad marxiana supone una crítica radical a la conceptualización de la realidad forjada en la historia de la propiedad privada. Pues su filosofía ubicada más allá de esta ontología, crea su diferencia alterna y una impugnación completa a la moral capitalista, y simultáneamente propone su superación a través de la *comunidad de productores asociados*, que en su terminología prioritaria aparecían como los obreros con conciencia de clase, los *proletarios*.

En un resumen inicial: la ciencia y la racionalidad eran para Marx conjunción de epistemología y ética, de comprensión e impugnación al mundo establecido, para favorecer la vida de los productores directos, por quienes tomaba su opción ética.

2 Al reconsiderar este capítulo para el actual libro (*Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano*), corrijo la expresión que ahora denomino con el término “comprensiva”, pues aquí había escrito “explicativa”, por la inercia del uso de las malas palabras heredadas del positivismo realmente existente.

De aquí que su argumento científico siempre esté cruzado por significados vitales, por sentidos sobre la vida humana, pues él entendió por valor “lo importante, lo que afecta a la vida” humane.³

No obstante, esta determinación, Marx también entiende a la ciencia como el conocimiento y sus productos instrumentales que aumentan la productividad articulados al proceso de trabajo. La ciencia aparecerá, así como un momento de la fuerza productiva que consecuentemente servirá para generar plusvalía y/o condiciones de la emancipación humana. Por esta circunstancia el capitalismo —les capitalistas y sus agentes— puede utilizarla explotándola al usarla en el proceso productivo para generar mayor ganancia, reproduciendo su mundo o puede ser aprovechada por los productores directes para construir su transformación revolucionaria.

En la práctica académica usual, se entiende que la ciencia es analizada como conocimiento por los epistemólogos y practicada por los científicos, por lo que hay que subrayar que, a Marx, por el contrario, le interesa como capital concreto, como trabajo acumulado. Es decir, como saber ubicado en la totalidad de la acción humana, por tanto, como elemento real, histórico. En nuestra época, esta idea permite situarla como saber y tecnología subsumida por el capital como un medio de aumentar el plusvalor. No obstante, debemes

³ Véase esta frase en los *Manuscritos económico filosóficos de 1844*, en la edición de Marx-Engels, *Escritos de Juventud*, FCE (Col. Marx-Engels Obras Fundamentales), México, 1982, p. 608.

subrayar que esta no es la ciencia que el mismo Marx realiza. Él ejecuta una práctica científica en un sentido radicalmente diferente, como la concibe desde su juventud: según la construcción intelectual de las mutuas conexiones entre los referentes de estudio analizados, que permite concebir su “composición”.⁴

Ciencia francesa y ciencia alemana

Marx no comprende a la ciencia en el sentido francés –positivista–, sino en el sentido alemán, como esta cultura lo entendió desde el comienzo de su Ilustración, con filósofos como Kant, Fichte, Schelling, y claro está Hegel.

Desde este modo de concebir, Marx cuestiona a aquellos que al intentar *hacer ciencia* prescinden de construir adecuadamente los conceptos que tratan, porque dejan atrás categorías o momentos y caen en contradicciones por falta de la abstracción correcta. La pseudociencia cae en paradojas, tal como lo hace el conocimiento cotidiano.

⁴ Esta idea de “composición” está vinculada a la lógica que Marx había heredado de Hegel, y para un punto de reflexión muy interesante sobre esta concepción véase la carta que Marx le escribiera a Engels el 7 de julio de 1866, donde leemos: “También estoy estudiando a Comte, como asunto colateral, debido a que los ingleses y franceses hacen tanto barullo con este tipo. Lo que le gusta es el toque enciclopédico, la síntesis. Pero esto es miserable comparado con Hegel. (Si bien Comte como matemático y físico profesional, fue superior en cuestiones de detalle, aun aquí Hegel es infinitamente superior en conjunto) ¡Y esta carroña positivista apareció en 1832!”. En *Correspondencia*, Ediciones de Cultura Popular, 1972, p. 273.

Para Marx, así, el conocimiento científico será diferente al común o natural, pues sus resultados no son coincidentes, correlativos. El conocimiento científico debe reconstruir la composición interna de la realidad estudiada, dejando atrás el mundo apariencial de lo fenoménico para comprender la composición interna de los referentes de estudio, cosa que de ninguna manera puede realizar el pensamiento cotidiano por su sensibilidad y a-racionalidad, como puede distinguirse bien y fue tratado en el capítulo sexto del libro *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*.

Esto es: para Marx ciencia es inicialmente crítica de la apariencia, del puro aparecer de las cosas y luego re-construcción del real movimiento interno de las cosas, acontecimientos o situaciones estudiadas, para de allí desplegar lo concreto pensado a través de las categorías.

Critica al fetichismo

Para Marx, criticar la apariencia es impugnar el fetichismo desde el punto de partida radical y primero de todo su pensar: la concepción de la diferencia indicada, la distinción entre su filosofía y la manera de entender el mundo en la historia de la propiedad privada, alteridad que se concreta en la dignidad del productore directe, de la persona trabajadora.

Hubo quienes pensaron que la crítica es una posición teórica juvenil de Marx, sin embargo, incluso *El capital* tuvo por subtítulo “Crítica de la economía política”; con lo cual caemos en cuenta que hasta su obra madura concibió la impugnación a lo establecido. Virtualmente podría pensarse que su trabajo fue más crítico que propiamente constructivo, propositivo y más un análisis que una construcción positiva que pudiera orientar una acción revolucionaria concreta, lo cual en esta época nos permite ir más allá de su crítica, construyendo nuevos conocimientos a partir de sus logros, muchos y permanentes.

La posición crítica marxiana tiene largos antecedentes. Aristóteles, tan admirado por él, también concebía a la dialéctica como crítica; por ella se alcanza la capacidad para realizar un estudio. Kant igualmente pensó que la filosofía era principalmente crítica y por ello sus principales obras tenían el título de *Crítica...* Para él era necesario desarticular la apariencia para acceder a la comprensión certera de la realidad. Fichte pensó que la crítica era igualmente comienzo del conocimiento científico. Hegel y Schelling tendrán posiciones similares, aun cuando es el Schelling tardío quien facilitará el tránsito de Feuerbach, quien emprenderá por su parte la crítica antihegeliana para escribir, por ejemplo, *La filosofía del futuro*, donde leemos:

“La nueva filosofía se basa, por tanto... en la razón (...) en la razón cuya esencia es la esencia humana [...] la razón impregnada de la sangre del hombre. Por eso, la filosofía antigua decía: sólo lo racional es lo verdadero y real; la nueva filosofía dice en cambio: sólo lo humano es lo verdadero y lo real. La verdadera dialéctica no es el monólogo del pensador solitario consigo mismo, sino el diálogo entre yo y tú. El filósofo humano dice... también en el pensar, también como filósofo soy un hombre con otro hombre”.⁵

Marx igualmente criticará a Feuerbach superando su filosofía y concibiendo su alteridad frente al Estado y por derivación frente a todas las formas tradicionales de comprender al mundo, la vida y la historia, y desde su conceptualización encontrará la forma radical de fundamentar su crítica: la dignidad del productore directo, que crea al mundo en comunidad con sus iguales.

Marx desde sus parámetros realizará una doble impugnación: la de los textos (principalmente de los economistas políticos clásicos, pero no solamente); y primordialmente, la crítica de la realidad capitalista, con lo cual su ciencia será básicamente reconvención deconstructiva de lo establecido en su totalidad, con lo cual nos indica un claro camino epistémico y metódico.

⁵ *La filosofía del futuro*, Ediciones Calden (Col. El hombre y su mundo), Bs. As., 1969, § 50, 61 y 62 (ps. 144 y 151).

Particularmente descubre la relación dispareja, o no-relación del trabajo-realizado con el trabajo-vivo, que es la fuente de todo fetichismo. Por esto, para Marx lo fetichista es aquello que ha tomado autonomía en y para sí, sin vínculos con el productore directe –las personas– y esta realidad. Como concepción produce incorrecciones, desórdenes e ilusiones que aparecen como científicas sin serlo. En consecuencia, hacer ciencia será luchar contra el fetichismo, para descubrir la piedra fina sobre la cual se construye la realidad. Extrapolando esta tesis, podremos decir que hacer ciencia es descubrir la manera cómo opera o funciona una dinámica en su organización profunda, y en los significados de este libro, desentrañar las maneras operativas de las vidas cotidianas examinadas en su horizonte educativo.

De la crítica a la construcción conceptual

De esta forma, la crítica es inicial para conducir el discurso racional al nivel de predicación –o de argumentación–, desde donde es posible comenzar su desarrollo, su construcción positiva. Una vez comenzada la construcción, permanecerá la referencia a la exterioridad del trabajo vivo y la alteridad frente a las formas de conceptuar en la historia de la propiedad privada, evitando caer en el fetichismo, que será en Marx lo contrario a la crítica y la ciencia.

Esta posición marxiana ubica a su filosofía como un materialismo que será histórico, productivo y ético –ahora analógico–,⁶ por lo cual la relación ser humane-naturaleza no es primera, ni será para Marx la más notable. El ser humane –siempre el género humane–, será el punto de partida crítico, como lo aprendió de Feuerbach y de Karl von Cieszkowsky, desde el cual lo concebirá como praxico, productivo.⁷ De lo que se tratará, en el contexto de las ciencias morales, es pues, desentrañar las acciones humanas, sus producciones que, si bien se basan en la naturaleza, son ellas las que definen al mundo, precisamente lo construido por el ser humane, lo finalmente importante, pues es lo que afecta su propia vida.

La manera de construir los conceptos

Criticar la apariencia fetichista –la fenomenología cotidiana– nos ha de llevar hacia lo concreto pensado, hacia la construcción científica que descubre las relaciones fundamentales sobre las

6 Esto partiendo de las tesis expuestas en el capítulo “La hermenéutica analógica en la concepción de la epistemología y la filosofía”, del libro *Hermenéutica analógica y nueva epistemología...* (2019). En este mismo sentido, puede estudiarse el anexo “Metodología marxiana y hermenéutica analógica” del volumen *Desarrollos de la nueva epistemología* (2015), donde presento un estudio detallado de la metodología en Marx y Mauricio Beuchot, ampliamente coincidentes, quizá por la filiación aristotélica de ambos filósofos, y su pulsión vital.

7 Véase sobre esto mi libro *El pensamiento ético en el joven Marx*, Primero Editores (Col. Construcción Filosófica), México, 2002, cf. Apartado “3.3 De 1837 1841: La titulación como filósofo”. Este volumen se obtiene gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

cuales se organiza la práctica estudiada, que será siempre expresión del trabajo vivo, del ser humano actuando, de su ser en realización.

El ir de lo superficial y visible a lo oculto de lo concreto es justamente la labor de la ciencia en el sentido de Marx que será estrictamente el descubrimiento del concepto, y por extensión, la construcción de lo concreto pensado. Por esto Marx escribió en *Salario, precio y ganancia*:

“Esto parece una paradoja y algo contrario a lo que observamos todos los días. También es paradójico el hecho de que la Tierra gire alrededor del Sol y de que el agua esté formada por dos gases inflamables. Las verdades científicas son siempre paradójicas, si se las mide desde el punto de la experiencia cotidiana, que toma como verdadera sólo la engañosa apariencia de las cosas”.⁸

Ciertamente para Marx la realidad no es el concepto. Este último se concibe “en la mente”, como puede mostrarse ampliamente, y como es pertinente recordar ahora:

La totalidad concreta, como totalidad del pensamiento, como un concreto del pensamiento, es en los hechos un producto del pensamiento y de la concepción, pero de ninguna manera es un producto del concepto que se piensa y se engendra así mismo, desde fuera y por encima de la intuición y

⁸ Véase la publicación de *Salario, precio y ganancia*, en Marx-Engels, *Obras Escogidas* en un Tomo, Ed. Progreso, Moscú, s/f, p. 210.

la representación, sino que, por el contrario, es un producto del trabajo de elaboración que transforma intuiciones y representaciones en conceptos. El todo, tal como aparece en la mente como todo del pensamiento, es un producto de la mente que piensa y que se apropia el mundo del único modo posible...⁹

Como apreciamos, Marx entiende que lo real no es lo pensado y que por el contrario el concepto es el producto de una construcción, de un trabajo intelectual con su correlativo método de pensamiento. Marx comprende la necesidad de un método de constitución del concepto, que será su procedimiento dialéctico de construcción. Para Marx, pues, la ciencia produce su conocimiento en este horizonte recóndito y escondido a la conciencia cotidiana y desarrolla el concepto, que capta lo estudiado, ya constituido realmente, ya existido efectivamente. Será solamente la correspondencia en la mente de lo concreto acaecido.

Es posible señalar, así, que para Marx la exposición crítico científica del sistema investigado, es el desarrollo del concreto pensado que lo comprende y dentro del cual hay conceptos centrales que serán las categorías primordiales; la narración surgida de una investigación así, es un asunto arduo de entender, de ahí que Marx haya sido tan poco entendido, incluso por los marxistas.

⁹ *Grundrisse*, ed. cit., p. 22.

La construcción de las categorías

Los conceptos se desenvuelven, se construyen a través de categorías. Estas son definiciones precisas sobre el universo estudiado, que se constituyen como las diferentes formas o configuraciones a través de las cuales, el concepto es construido genética, histórica, racional, analíticamente y analógica, proporcionalmente. Ellas son, pensando estrictamente, las determinaciones que constituyen el concepto.

De esta manera, en su concreción pensada (en otras denominaciones: en su “sustancia”), el movimiento central del concepto se va describiendo continuamente a través de categorías. Cada una pide inferencialmente otra, pues la ciencia es saber de una cosa (proceso, acontecimiento y/o un momento de la realidad) en relación con otras y no concepción de *una sola cosa*. La continuidad y unión inferencial de cada categoría con la subsiguiente hasta sistematizar sin omisiones un concreto pensado, forma un momento fundamental de lo que Marx entiende por conocimiento científico.

Apreciamos así que para Marx el método correcto de investigación consiste en construir las categorías necesarias para comprender la organización real de las cosas, acontecimientos o realidades estudiadas, exigida por el desarrollo de su concepto. Se requiere pues una capacidad de abstracción con suficiente poder lógico (inferencial, analítico y analógico) como para considerar todas

las conexiones que reproduzcan “en la mente” lo estudiado, lo cual supondrá igualmente, construir categorías por determinación distinguida, por parte de la realidad reflexionada, sin mezclar en una dos o más. Este es un trabajo cognitivo difícil y laborioso, por lo cual es complicado de hacer y entender. Para hacerlo, se requiere de tiempo y tranquilidad, realidades escasas en el trabajo intelectual actual.

Dicho de otro modo: hay que buscar la especificidad evitando caer en confusiones precisando las categorías que sean necesarias. La precisión (o necesidad) de una categoría indica exactamente su cientificidad. La exposición del concepto construye racionalmente la constitución concreta de las categorías, la cual brinda lo concreto pensado, que a su vez se conformará como el marco teórico, categorial y/o referencial desde se genera la explicación del universo estudiado.

Epistemología y ética

Marx propone una epistemología, sugiere una manera de elaborar categorías para construir marcos referenciales como una tarea práctica, ética, histórica, concreta, analógica tal como lo pensó desde su juventud, según lo formuló en la Tesis 11 sobre Feuerbach: de lo que se trata es de transformar el mundo, no solamente de entenderlo.

Marx, adopta esta posición pues juzga que la totalidad del mundo capitalista, y en general de

la historia de la propiedad privada (tanto cotidiana como genéticamente), tiene un sentido ético perverso, pues opera para construir un capital autonomizado y fetichizado, dejando atrás lo importante: los productores directos, las personas de carne y hueso que generan la riqueza social. En los tiempos actuales, con la re-emergencia del feminismo insurgente de esta época, es indispensable incorporar el sentido patriarcal al desarrollo del capitalismo, tal como está contenido en la nueva epistemología aquí puesta en realización.

La epistemología marxiana es primordialmente crítica pues se marca como primer objetivo desfetichizar la comprensión de la realidad, para poder transformarla, pues sin comprenderla verdaderamente las gentes están incapacitadas para luchar por sus intereses auténticos, los de su propia vida y no la enajenada y fetichizada del capital; la ejecutada por el dominio patriarcal con sus consecuencias lamentables.

Marx propone una epistemología ética en tanto busca comprender la realidad para transformarla revolucionariamente, pues condena la organización social surgida de la historia de la propiedad privada (en particular la capitalista), en tanto para favorecer al capital les quita vida, satisfacción y dicha a las personas. El capital se autonomiza como un demonio que vive del mal, pues al nutrirse del esfuerzo del trabajo de los productores directos, los sacrifica cotidiana e históricamente, reduciéndoles (reduciéndones) a meros instrumentos de generar plusvalor, que al final de

cuentas se efectúa en su forma más perversa: el dinero.

Por esto el sistema capitalista y sus agentes sacrifican a las personas sin importar dignidades, vínculos, compromisos, éticas, o cualquier otro significado humane o humanizante, llegando al más vulgar de los materialismos, siempre articulado con el más craso de los empirismos.¹⁰

La conexión entre la epistemología y la ética se hace imprescindible desde este modo de concebir, y tiene que resaltarse de manera nítida, valiente y comprometida, tanto más cuando se las vincula con la práctica y la reflexión sobre la formación humane, con la acción educativa.

De esta manera podemos preguntarnos: ¿Para qué educamos? ¿Cómo enseñamos a investigar, a realizar el trabajo intelectual? ¿Lo hacemos para ocultar al Demonio o para desenmascarlo optando por los valores de la vida?¹¹

Si la educación que realizamos (la general de la sociedad o la particular de la escolaridad) coloca a la persona como medio para reproducir la historia de la propiedad privada —especialmente en el tiempo capitalista—, está realizando un acto inmoral, que, sin embargo, puede ser “moral”

10 Esta es la idea que Mauricio Beuchot tenía en consideración, cuando pensó en el “materialismo neoliberal”, como indiqué en este mismo libro.

11 Puede estudiarse las reflexiones que he planteado sobre este asunto asociado a El Mal en el libro *La UPN es más importante que PEMEX*, en multitud de páginas, que ahora refiero detenidamente buscando impulsar mayor investigación sobre esta relevante realidad. Véase las páginas: 47, 48, 59, 65, 82, 85, 86, 87, 91, 104 (en especial), 108, 109, 110, 112 (en particular), 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131 y 132.

para la ética vigente, hegemónica. No obstante, desde una conceptualización desfetichizadora, la inmoralidad resaltada existe. Además, expresa desigualdad, injusticia, robo, circunstancias morales que permanecen ocultas para la conciencia fetichizada, que la mayoría de las veces es coincidente con la conciencia común o natural —la propia del pensamiento cotidiano—, que toma como buenas y legítimas las peores aberraciones, que hasta pueden ser argumentadas con presuntas “racionalidades”, y en realidad, se fundan en la ignorancia.

La conciencia reflexiva, asociada al pensamiento científico y sus formas operativas, identifica la dignidad personal por encima de los intereses del capital y sus fetiches (especialmente el dinero). Esta conceptualización coloca el interés común y/o genérico arriba de los particulares, y concreta una posición que lleva a recuperar la vida de la enajenación y fetichización puestas en el fruto del trabajo de los productores directos. Esta recuperación vital debe ser primeramente realizada por una educación desfetichizadora, que trabajando con una pedagogía de lo cotidiano genere personas que elijan la vida —la dinámica con la cual realizamos, multiplicamos y satisfacemos nuestra capacidad de producir y relacionarnos como seres humanos—, antes que los intereses del capital.

De esta forma creemos que la pedagogía de lo cotidiano retoma el significado teórico de Marx. Hemos hecho palpable que su pensamiento científ-

fico tiene como fin específico la concienciación revolucionaria del trabajador o trabajadora –de los productores directes–, quienes como personas y como humanidad tenemos que emanciparnos. En cada lugar y en cada parte donde el capital ejerce su hegemonía –con su injusticia oculta o evidente–, pues Marx no duda que la relación moral determina y constituye concretamente la relación productiva: en ella se moraliza o inmoraliza, pues es una correspondencia primera, fundante y fundamental.

La epistemología marxiana le llevó a entender que las “relaciones sociales de producción”, son primeramente un vínculo entre personas (relación cotidiana, ética, política, que puede ser justa o injusta, perversa o productiva). Las relaciones sociales, en el capitalismo, tienen un carácter maligno, en cuanto se ejercen como un trabajo individualista, no comunitario, y de claro signo particularista, avalado por la conciencia ingenua del pensamiento cotidiano, con el feroz individualismo que en los tiempos modernos le es propio.¹²

La relación moral determina la relación productiva y Marx critica la esencia inmoral del capital, desde el principio incondicional de la vida del productor directo, que como realización de su interioridad produce la riqueza social, y desde

¹² Sobre este tema, y destacando particularmente la conexión entre la creencia de la gente con su estructura profunda de personalidad, pueden consultarse dos magníficos libros del filósofo argentino León Rozitchner: *Freud y los límites del individualismo burgués* (Siglo XXI Editores, México, [1979], 1998, tercera edición) y *La cosa y la cruz – Cristianismo y capitalismo*, Editorial Losada (Biblioteca Filosófica), Bs. As., 1997, 358 ps.

este horizonte conceptual debemes ponderar nuestra acción educativa, ya perfilada con las preguntas anteriores ¿para qué educames? ¿para seguir sometiendo o para desfetichizarnes y desenajenarnes?

Marx pensó que lo único incondicional, independiente de cualquier otro término, es la comunidad de les seres humanes, la persona misma en sociedad —el trabajo vivo—, y por ello su materialismo es histórico o productivo o moral; y es la comprensión y defensa de la materialidad analógica del productore directo (su fisiología, sus necesidades básicas, su sensibilidad y racionalidad, que como producto colectivo puede aumentar y/o disminuir). Su epistemología ética no será una teoría del conocimiento descomprometida, sino una comprensión de la necesidad primaria de la vida humana, de su realización, multiplicación y prosperidad, que lleva a la crítica y a la construcción de conceptos hermenéuticos y desfetichizadores.

Si la dignidad es el origen de la crítica del capital, para Marx, el destinatario de la teoría crítica es la “conciencia del proletariado”, aquel agente social que hoy podemos denominar como lo hemos hecho: productore directe. Creadore que —de emanciparse—, tendrá una sabiduría que advertirá la concreción de la realidad, y no tan sólo su apariencia fenoménica y fetichizada, y encarnará la realización histórica efectiva de la ciencia en el sentido que Marx le daba. Esta tesis de la filosofía de la historia marxiana, deberá examinarse

también de manera crítica, sin embargo, fue lo que él pensó utópicamente.

Mientras que el pensamiento científico no sea ejercido como crítica de la enajenación y fetichización, conformará una ciencia elitista, equivocada, estéril, innecesaria, instrumental, que estará al servicio de los poderes establecidos y se opondrá a un saber emancipador y desfetichizador. De hecho, mientras el pensamiento científico sea incapaz de crear, a través de una educación revolucionaria fundada en una pedagogía de lo cotidiano, un paradigma de pensamiento revolucionario, seguiremos dependiendo de la ciencia funcional, y luchando contra sus agentes, los fetichizadores.

La sociedad de los productores asociadas con la cual Marx soñó —nueva sociedad utópica más allá del capital—, es todavía una posibilidad por realizar. Esta colectividad cada vez se hace más perentoria a juzgar por la pobreza creciente de los no grandes capitalistas financieros globalizados, es decir, de la gran mayoría de la población mundial. Humanidad avasallada por el triunfo espectacular de la educación capitalista, hegemónica globalmente después de la caída del Muro de Berlín, entendida como expresión plástica de la derrota sufrida por la revolución mundial de los trabajadores.

Catástrofe surgida por la conformación del *socialismo realmente existente*, tan ideológico como a-científico, tan irracional y perverso que con toda seguridad nada tuvo que ver con el auténtico pen-

samiento marxiano, no obstante, que el mismo Marx fue tomado como uno de sus grandes fetiches, tal como Jesús de Nazaret fue utilizado por los cristianes.

Conclusión del capítulo 5

Esta quinta parte del libro recupera un capítulo de uno de los compendios de la pedagogía de lo cotidiano que me pareció retomable y más en la actual circunstancia mundial donde se requiere urgentemente una nueva conceptualización de la ciencia y su hacer. Carlos Marx, como Jesús de Nazaret es uno de los grandes personajes de la historia vilipendiados, mal interpretados y al final distorsionados por los agentes del poder hegemónico en sus épocas, empero, ambos construyeron mensajes vitales relevantes que de ser posible deben ser retomados. De conseguirse esto, quizá se asuma un desafío subversivo para el sistema imperante.

La invitación reflexiva contenida en este capítulo sugiere amplios derroteros para seguir investigando, pues se requiere mucho saber para impulsar las buenas transformaciones. Con el fin de aportar un poco más, en el capítulo siguiente reflexionaremos acerca de la antropología filosófica.

Capítulo 6: Antropología filosófica y educación¹

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

Para contribuir a la primera vía he pensado, ofrecido y analizado un diagrama,² que gráficamente busca presentar una descripción de las partes y elementos mínimos indispensables que nos conforman genéricamente, y que reitero en esta publicación pues creo que nos expresa en la mayoría de las proporciones que nos integran. He aquí el:

Esquema integrado del ser humano

Véase la página siguiente.

1 Inicialmente este capítulo fue publicado en el libro *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano* (2010), y ahora se lo actualiza con varios desarrollos.

2 Difundido en reiteradas ocasiones siendo las más recientes las ofrecidas en libro *La UPN es más importante que PEMEX*, véase ps. 83-84. En esta ocasión agrego un breve, pero importante desarrollo: las “Características epocales” del ser humano.

Diagrama del ser humano a octubre del 2020

#	Tipo óptico		Nombre del nivel / ámbito /factor /determinación /proporción	División en pulsiones, instintos, "características ontoantropológicas" y tipos de conocimiento		
3		<ol style="list-style-type: none"> 1. Ecológico, de relación indispensable con la naturaleza 2. Histórico 3. Hogareño, esto es espacio-vitalista (requiere de un hogar, una casa) 4. Hermenéutico 5. Dinámico (por estar vivo) y de ahí "intencional" o de "intencionalidades" según Beuchot (2004) ³ 6. Sexual y erótico 7. Imitativo / inérgico 8. Adaptativo 9. Expresivo vs. Enfermo / Insano 10. Conformista vs. expansivo (La expansión productivamente es innovación, investigación, avance y puede ser competencia, opción exclusiva por el crecimiento individual, egoísta), 11. Depredador vs. social y/o comunitario 12. Malo y Bueno 13. Ignorante 14. Obsesivo 15. Envidioso 16. Contradictorio 17. Bélico, conflictivo, polémico 18. Anárquico, tendencialmente desordenado 19. Narcisista 20. Olvidadizo 	Intelectualidad y/o Racionalidad y/o Conciencia	#	Pulsión	Tipo de conocimiento
				3	Posesión Expresiones a) celos	filosófico y/o genérico
				2	Tánatos	epistémico profesional
				1	Eros	cotidiano
2		<p style="text-align: center;">Características epocales: Celulante ⁴</p> <p style="text-align: center;">Interioridad humana, es decir: mundo neuro-psico-afectivo (sensible) y simbólico con el cual el ser humano interpreta: da significado y sentido a la acción</p>	Sensibilidad	4	Instinto de crueldad y propulsión al mal Expresiones: a) celos	
				3	Afectividad	
				2	Percepción	
				1	Sensoriedad	
				0	Sistema nervioso central	
1ª y/o 2ª	Experiencia (entendida como el registro que la interioridad humana hace de la práctica, como acción y relación)					
1n	Exocerebro ⁵					
1	Referencia (empírica, instrumental y práctica)	Nivel y/o ámbito /factor /determinación /proporción de la realidad directa o inmediata	4	Descanso y diversión		
			3	Educativa		
			2	Moral y/o social (ejercicio de la socialidad)		
			1	Económica		

³ Ver en Beuchot, M. (2004) *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*, Fundación Emmanuel Mounier – IMDOSOC, Madrid/México, Colección Persona # 12, passim, especialmente p. 77, nota 93.

El inicio

Comienzo este capítulo ofreciendo el diagrama anterior poniendo en realización el *método racional de pensamiento*,⁶ específicamente en su parte descriptiva, en cuanto antes de proponer alguna idea del ser humano que deseemos realizar, algún deber ser, es importante saber qué somos y cómo nos integramos mediante un recurso descriptivo, esto es, ofreciendo un acercamiento a las partes que nos componen y sus relaciones, y con la finalidad de exponer este aporte con una forma clara y didáctica, recorro a una serie alfabética para nombrar cada parte referida, de ahí que debemos iniciar con la:

4 Este término lo tomo del joven autor Antonio Alonso Catalán, en su poemario *Romancero ciudadano*, Ed. Tinta libre (Trajín - Poesía # 2), México, ps. 6-7, que refiere a “la turba de celulantes”, las personas siempre con el teléfono celular a su atención permanente.

5 Véase sobre esto mi artículo: “Contribuciones mexicanas al significado de la neurociencia para construir una nueva epistemología”, en Revista JU’UNEA, Año 4, número 4. 2019, publicación semestral editada por la Universidad La Salle Noroeste A.C., ISSN 2395 – 9231, ps. 10 – 17. Ver en: <https://www.lasallenoroeste.edu.mx/?q=Juunea> y el <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

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

a) La exterioridad⁷

Esta primera referencia resalta el carácter materialista con el cual interpretamos al ser humano, pues *polvo somos y al polvo hemos de volver*, esto es, de la materia venimos y a ella regresaremos. De acuerdo a los actuales desarrollos, este debe ser un materialismo analógico.

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

Desde esta tesis hemos de recordar la evolución de las especies y de ella el surgimiento de los antropoides superiores, que por el trabajo da el desarrollo de los homínidos y luego al homo *sapiens sapiens*. Luego de esta historia inicial –natural que inicia al mundo–, debemos pasar a la historia social, a nuestro devenir, para sostener el necesario predominio de lo exterior sobre lo interior –dada la ya dicha tesis que *es la vida la que determina la conciencia y no al revés*, como han sostenido los idealistas– y resaltar que en el diagrama ahora explicado la exterioridad es la parte inicial del ser humano y se la ha de entender con relación a la interioridad (referida con la letra “h” en el dia-

⁷ Este subtítulo de origen decía “objetividad”, y ahora, en la intención del actual libro, lo cambio por la buena palabra de “Exterioridad”.

grama), en tanto el ser humano es material y senso-simbólico, físico (fisiológico) y espiritual, referencial e interpretativo, corporal y anímico o como quiera denominarse a sus dos partes componentes centrales: lo físico –material y bio-fisiológico–, y lo senso-significativo, cultural e histórico.

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

Por ahora, buscame resaltar la exterioridad que nos define, para sustanciarla como natural y práctica, para concentrarnos en la letra “b”:

La práctica

Compartimos con los animales, vegetales y otras especies –con todos los seres vivos– la condición de tener que transformar la naturaleza para

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

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

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

La economía

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

En este sentido la economía es una actividad completamente primaria y/o elemental, inicial o primigenia y sin ella la vida humana es imposible;

y es el conjunto de acciones con las cuales el ser humane ejerce su trabajo vivo,⁸ y la base con la cual se conforman los diversos modos de producción que han mantenido al ser humane en actividad y el elemento ontológicamente antecedente a la moral –determinación referida con la siguiente letra “d”–, factor del ser humane presentado a continuación:

La moral y/o socialidad

Si la economía es la actividad con la cual producimos y reproducimos la vida, y por nuestra condición ontoantropológica somos sociales, entonces podemos concluir que el trabajo –y las demás actividades vinculadas a la economía–, se hace colectivamente pues es imposible hacerlo de otra

8 Esta es otra categoría marxiana, y significa la fuerza vital del ser humano. Véase sobre esto, y de forma especial el trabajo que he publicado con el nombre de *Contribución a la crítica de la razón ética II – El pensamiento ético en Marx*, Primero Editores (Col. Construcción filosófica), México, 2003, §52 (p. 68), §63 (p. 86), §71 (p.103), §72 (p. 106), §74 (p. 110 y 111, n. 13 donde transcribo de la palabra de Marx: «La plusvalía que el capital tiene al término del proceso de producción... significa... que el tiempo de trabajo [realizado, en el producto] es mayor que el existente en los componentes originarios del capital [“materia prima”, “instrumentos de trabajo”, “trabajo vivo” (ps. 253, 262, 299)]», y que esto se da como resultado de la división y combinación del trabajo surgido del desarrollo técnico del capital. El obrero trabaja una jornada laboral completa, pero para mantener su vida personal y familiar requeriría laborar sólo una parte de ella y no toda; el sobrante es «plustrabajo», fuente del «plusvalor» y por ende de la plusvalía, el trabajo no remunerado por el capitalista (1, 262). Además «el trabajo vivo agrega una nueva cantidad de trabajo [a la materia prima trabajada y al valor del instrumento], pero la cantidad de trabajo ya objetiva [en la jornada de trabajo] no la conserva mediante ese añadido cuantitativo [plustrabajo simple], sino por su calidad como trabajo vivo...» (1, 309).

manera, y que para ejercerlo se requiere de una norma para regirlo que es la moral o socialidad.

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

Esto es: tenemos que trabajar para mantener la vida —y su reproducción, seguridad y prosperidad, en el mejor de los casos—, y como somos sociales hemos de hacerlo con normas y ellas adquieren un carácter prioritario en la integración social. No obstante, esta definición primaria de la norma moral, no impide la existencia de otras secundarias o derivadas, vinculadas a las demás actividades materiales del ser humano: la educación, el descanso y la diversión.

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

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

Educación

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

f) Descanso y diversión

Que tengamos que descansar, incluso en su forma primaria de dormir, es una condición animal, y al final de cuentas, nuestros orígenes llaman. Sin embargo, otra cosa es que descansemos bien, cómodos, reconfortantemente y seguros. Así mismo, es un arte saber divertirse. De infantes jugamos como cualquier cachorro, pero a medida que crecemos podemos ir aprendiendo diversiones más malas que buenas, más peligrosas que benéficas, y que al final terminan oponiéndose a la vida. De ahí que también se requiere de una buena educación para aprender a descansar y a divertirse, y tanto más que en este rubro —del “descanso y la diversión”— es conveniente distin-

guir el ejercicio de la sexualidad y el erotismo que vivamos, que debe servir justo para el alivio y el esparcimiento. Dicho lo previo podemos pasar al significado siguiente, que en la clasificación del esquema lleva un numeral doble: puede ser 1ª si le damos prioridad a la exterioridad o 2ª si se la damos a la interioridad, pero el caso es que:

g) La experiencia

Es tanto un registro –de la interioridad sobre la acción realizada–, como el resultado de la actividad efectuada sobre la parte senso-simbólica; y por donde se la aprecie, es el inicio de la interioridad, y el elemento fundamental de la psicología que portemos.

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

h) La interioridad

Ya hemos referido a esta capacidad ontoantropológica y es el momento de precisar que ontogenéticamente es el producto global de la actividad realizada por la persona, y filogenéticamente es una construcción genérica —lo que ha quedado de la actividad de la especie humana—, circunstancia que hace sea una capacidad de respuesta ante la exterioridad conservada en la memoria de la especie, y transmitida a las nuevas generaciones a través de la comunicación y el lenguaje y especialmente por la educación que entre mejor sea, más mundo senso-simbólico crea, más cultura produce.

Por tanto: la interioridad humana es la construcción senso-simbólica con la cual sentimos, significamos y/o interpretamos la exterioridad, y nuestra capacidad de sentir, significar y dar sentido lo que nos hace humanos, pues es con este conjunto de energías sensibles y simbólicas, que se dinamiza nuestra capacidad de acción siendo las que nos permiten mantenernos y desarrollarnos como humanos.

También es un concepto clasificatorio integrado por otras capacidades, como:

i) La sensibilidad

Ésta es la capacidad del ser humano para dar la primera respuesta sobre lo natural e inmediato y actúa con la energía que le es propia —la sensi-

ble—, esto es, la de la psicología y los sentimientos, la de lo inmediato y afectivo.

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

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

j) La sensoriedad

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

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

k) La percepción

La sensación, el producto de la sensoriedad, es un

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

1) La afectividad

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

De una tesis similar parte M. Scheler para escribir su *Gramática de los sentimientos*, y desde ella es que establecemos la necesidad de la educación de los sentimientos para educar a la afectividad, de tal forma que unos sentimientos formados puedan dar un orden mayor a las sensaciones y percepciones facultando una adecuada gramática de los sentimientos, que nos permitan hacernos entender emotivamente con la bondad que esto comporta. Bondad indispen-

sable para poder actuar sobre la característica o determinación antropológica presentada con la letra:

m) La crueldad

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

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

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

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

Asimismo, como capacidad es un poder que se concreta en una disposición o actitud, que nos impulsa o dinamiza en determinados sentidos o direcciones, que en el mejor de los casos debe ser hacia el bien común, y por ende al control de la crueldad y de las pulsiones identificadas por Freud —y sus desarrollos—,⁹ fuerzas inconscientes y activas identificadas con las letra “o”, “p” y “q”, pulsiones nítidamente existentes por lo que deben

⁹ En concreto me refiero a la postulación de la “tercera pulsión”, la de posesión, argumentada por Ana Ornelas Huitrón de la Universidad Pedagógica Nacional de México, cuyo texto está referido en la bibliografía, y que había sido intuida por Kant, como indico en *La UPN es más importante que PEMEX*, p. 104.

estar vinculadas a la intelectualidad y/o racionalidad y/o conciencia, para su buena realización o control.

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

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

u) Características ontoantropológicas

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

1. Ecológico, de relación indispensable con la naturaleza
2. Histórico

3. Hogareño, esto es espacio-vitalista (requiere de un hogar, una casa)
4. Hermenéutico
5. Dinámico (por estar vivo) y de ahí “intencional” o de “intencionalidades” según Beuchot (2004)
6. Sexual y erótico
7. Imitativo / inérgico
8. Adaptativo
9. Expresivo vs. enfermo / insano
10. Conformista vs. expansivo (la expansión productivamente es innovación, investigación, avance y puede ser *competencia*: opción exclusiva por el crecimiento individual, egoísta)
11. Depredador vs. social y/o comunitario
12. Malo y bueno
13. Ignorante
14. Obsesivo
15. Envidioso
16. Contradictorio
17. Bélico, conflictivo, polémico
18. Anárquico, tendencialmente desordenado
19. Narcisista
20. Olvidadizo y posee:

Características epocales, siendo:

a) Celulante

Si recordamos que este capítulo ejecuta el método racional de pensamiento y se concentra básicamente en la descripción de la antropología filosó-

fica expuesta en el esquema presentado para potenciar una posterior comprensión y valoración de lo ofrecido, podemos concluir con lo hasta ahora dicho, de tal manera de pasar a algunas pocas consideraciones acerca de cómo somos, para poder vincular bien el asunto de la antropología filosófica y la educación, en un esfuerzo de hacer avanzar al método racional de pensamiento ahora puesto en realización, a un primer nivel comprensivo o interpretativo.

De esta manera pasemos a:

¿Cómo es nuestra conformación?

Somos en las relaciones (*somos* en ellas), y esta realidad ha sido bien significada desde diversas filosofías y teorías que han destacado nuestra conformación, el establecimiento de nuestro modo de ser, la dinámica de la personalidad con la cual actuamos en el mundo y la naturaleza, desde los nexos y confines de nuestros contactos interpersonales, prefiriendo centrar su atención en el mundo, colocando en un plano secundario a la naturaleza.

En la antropología filosófica aquí propuesta se recurre a igual conexión, empero se le da un importante significado a nuestra condición natural, en tanto la fisiología que nos acompaña al nacer es definitoria de muchas maneras. Tanto en condicionar la futura altura física que tengamos, como el color de los ojos que nos acompañe, y otras

peculiaridades irremisibles, salvo que nos dediquemos a cambiarlas a través de una buena construcción humane o cirugías plásticas.

Hay que tener especialmente en consideración de esta fisiología al sistema nervioso central que tenga la persona considerada, pues será crucial en la dinámica de nuestra psicología, la instauración de nuestra experiencia, la integración de los niveles de nuestra sensibilidad, intelectualidad y manejo de nuestras pulsiones. Esta situación puede ilustrarse de diversas maneras, dependiendo el tipo de fisiología considerada, especialmente vinculada al sistema nervioso de la persona.

Iniciemos con las *almas* que al nacer evidentemente tienen alguna alteración fisiológica o incluso, esta pueda llegar a intuirse o hasta precisarse con el tamiz metabólico que se realice al nacer; o que incluso, se puede hacer durante la gestación. Una persona con características especiales perceptibles al nacer, tendrá efectos en todos los niveles de integración de su personalidad, y esto condicionará y determinará sus relaciones.

En el extremo opuesto, podríamos suponer a un ser humane singular que al nacer tiene una gran presencia; su tamiz metabólico le clasifica como “normal”; en su desarrollo infantil y adolescente carece de disturbios y al final de su crecimiento se convierte en un adulte joven armónico, belle, brillante y prometedore.

En medio de estos dos extremos, nos situamos la mayoría de los seres humanes, que, de acuerdo

a un dicho popular significativo en México, no somos *ni muy muy ni tan tan*. De todas maneras, sea *la que sea* la condición personal que tengamos, todos tenemos que pasar por un importante proceso vital, que es:

La maduración

El diccionario de la Real Academia Española,¹⁰ define este término como “Período de la vida en que se ha alcanzado la plenitud vital y aún no se ha llegado a la vejez”, refiriendo así el lapso del crecimiento humano donde se alcanza la construcción de las capacidades requeridas para vivir como “maduros”, obteniendo con ellas la autonomía individual plena, en el entendido que —considerando el primer nivel del diagrama del ser humano presentado en este capítulo—, sabemos trabajar, relacionarnos bien con los otros (ejercer una moral), ser educados (esto es, poseer formación para el buen vivir), descansar y ejercer diversiones productivas; y poseer una experiencia favorable a una buena psicología, adecuadas capacidades intelectuales y un control moderado de nuestras pulsiones, para gobernar incluso nuestros instintos, siendo capaces de vivir de manera prudente en el medio ambiente en el cual nos situó la vida, o donde *nos tocó vivir*.

10 Que al parecer también podría sufrir modificaciones dada la circunstancia convocada en la noticia en la prensa titulada “Debatieron en la RAE si es necesario reformar la Constitución española de 1978 en busca de igualar géneros”, ya referida. Recuérdese: <https://www.jornada.com.mx/2019/12/13/cultura/a04n1cul?partner=rss>

Ésta definición posee un claro carácter antropofilosófico y para obtener mayor precisión es necesario asociarla a los estudios de la psicología del desarrollo humano, para hacerla más entendible, teniendo presentes las diversas etapas establecidas por los autores de este tipo de psicología, que muestran su paso sucesivo hasta llegar a ser un adulto joven. En mis propias publicaciones he tratado este asunto,¹¹ y vuelvo ahora a él destacando una reflexión relevante. La precisión resaltada sobre lo que es la maduración, corresponde a un deber ser, en tanto, todos deberíamos arribar a ella sin disturbios para saber vivir bien la vida sin mayores problemas.

El asunto, resumiendo, permite la clara percepción de diversas maneras, que en realidad hay muchas personas con una maduración desigual y combinada; o que directamente tienen una:

Maduración inconclusa

Esta situación acontece cuando un ser humano singular por su edad en años vividos alcanza su desarrollo fisiológico, sin que su experiencia le haya dado una psicología completa y en consecuencia también tiene dificultades para pensar

¹¹ Véase el libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* (2003) en las páginas del capítulo 5: “Antropología filosófica y psicología del desarrollo” y en *Cuadernos de epistemología 8 y Desarrollos de la nueva epistemología* (2015), capítulo 2: “La historicidad de la persona. Recuérdese que estos libros se obtienen sin costo en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

bien y modular sus sentimientos, pulsiones e instintos. Al darse este acontecimiento la persona en cuestión tendrá igualmente un desarrollo desigual y combinado, con comportamientos similares, por medio de los cuales se podrá observar que en algunas acciones es un buen adulto, mientras que en otras posee comportamientos infantiles, que le impiden una buena moral, un buen descanso y diversión, e incluso poseer virtudes intelectuales.

Si recordamos que la experiencia es, de acuerdo a lo planteado en el diagrama del ser humano que nos guía, «el registro que la interioridad humana hace de la práctica, como acción y relación», podremos significar que ella se forma de la acción y relación que hemos tenido con lo que hemos realizado, con las actividades efectuadas en nuestra vida, dinámicas que en la infancia son centrales para la construcción de la personalidad que tendrá la persona en formación.

Si el ser humano singular ha tenido problemas en su vida durante la niñez y/o adolescencia, o incluso ha sufrido cualquier tipo de maltrato infantil, muy probablemente tendrá diversos disturbios en su experiencia que se trasladarán al resto de su interioridad, causando desde malestares emotivos, a dificultades psicológicas e incluso pueden llegar hasta problemas psiquiátricos o de su salud mental.

Nuevamente: antropología filosófica y educación

Este capítulo concluye con otra consideración acerca de nuestra condición humane y la educación recibida por la persona en su infancia. Como todes pasamos por ella este es un asunto central y primigenio que les actores educativos centrales deben atender bien para lograr un desarrollo infantil sin disturbios, para que la persona, al poder salir a su vida de adulte, sepa trabajar, relacionarse con les otros, ser educade, tener una buena experiencia y desde ella una adecuada psicología y las virtudes intelectual o epistémicas que le sean favorables para vivir, de inicio, con una buena educación de sus sentimientos, pulsiones e instintos. Esta frase también convoca un deber ser, pero éste también siempre está presente en la vida humane.

Conclusión del capítulo 6

En esta parte del libro que usted lee o trabaja, le ofrecemes una especie de “mapa” de lo que somes, con la intención que posea una ruta de viaje si desea auto-analizarse buscando realizar una hermenéutica del sí, un autoconocerse que será muy bueno para lograr vivir la vida del mejor modo posible. Tal como aprecia, estas frases nos regresan a formas del deber ser, pero hay que formularlas, a pesar que la mayoría de las personas

habitantes de este mundo, están poco interesadas en el auto-conocimiento, y más si solo tienen tiempo y posibilidad de sobrevivir como puedan, en un mundo difícil, peligroso, complicado, contaminado y regido por tantos “des” como referí antes: descuido, descontrol, desarraigo, desavenencias, desamor...

De todas maneras, si usted lee –o trabaja esta publicación– es porque tiene algo de esperanza en el futuro de un mundo mejor, pues otro mundo es posible, a pesar de lo concitado en el capítulo siguiente titulado “La pedagogía de lo cotidiano frente a la barbarie renacida”.

Capítulo 7:

La pedagogía de lo cotidiano frente a la barbarie renacida

Por azares de la vida profesional logré contactar a un grupo de trabajo de la Federación de Rusia publicando en una revista de Moscú el ensayo “«Civilización o barbarie», un lema moderno fracasado”,¹ que me condujo a pensar sobre este tema y a descubrir que hay diversas líneas investigativas para dilucidar el asunto de la barbarie, y una de muy escasa presencia –para evitar decir ausente–, fue la contenida en mi ensayo: pensar la barbaridad desde la antropología filosófica. Por ser una realidad tan relevante en mi libro *La UPN es más importante que PEMEX* publiqué el capítulo “La barbarie latente en la sociedad actual”, el antecedente inmediato para esta nueva reflexión.

1 LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS (2018), НОВОЕ ВРЕМЯ И «НОВОЕ ВАРВАРСТВО» МЕЖДУ ЦИВИЛИЗАЦИЕЙ И ВАРВАРСТВОМ [A new Time and a New Barbarity: Between Civilization and Barbarity], en ЦИВИЛИЗАЦИЯ И ВАРВАРСТВО 2018. Вып. VII. С. 363–364 [Civilization and Barbarity 2018, Vol. VII, pp. 363–364], Russian Academy of Sciences, Institute of World History Center of Comparative History and Theory of Civilizations, Laboratory of Research of Civilization and Barbarity, Moscow, Russian Federation. Disponible sin costo en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

En el capítulo previo de este libro, hay aseveraciones que ahora reproduzco iniciando con esta:

“Esta [la antropología filosófica expuesta] debe presentar las principales proporciones, partes, factores y/o analogías que nos conforman como humanos, para recuperar de entre ellas las asociadas a las formas negativas o malignas de nuestro ser, donde se sitúan la concomitancia bien/mal que poseemos; nuestra propulsión o impulso al mal, a la crueldad, y de manera central los «apetitos despoticos» planteados por Kant en la *Crítica del juicio*: “*Suchten* (adicciones patológicas), *Ehrsucht* (ambición), *Herrschaft* (deseo de dominar) y *Habsucht* (avaricia). Éstos son los apetitos equivocados de «los que tienen el poder [*Gewalt*] en las manos”, que conformarán la *tercera pulsión* o de posesión, que, junto a las planteadas por Freud, facilitarán entender la barbarie latente, que habitualmente nos acompaña.” (p. 104 del libro *La UPN es más importante que PEMEX*).

En el actual volumen dedicado a tratar *Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano* referí detalladamente las referencias a El Mal en la nota de pie de página 11 del capítulo 5, página 149 de este libro, con la intención de promover la investigación sobre este contenido, y para retomarlo en la actual parte dedicada a reflexionar acerca de la barbarie “renacida” en la actualidad.

Siguiendo las ideas de Kant en su libro *La crítica del juicio*, estudiado por una significativa filó-

sofa poscolonial –Gayatri Spivak–, retomamos de ella esta frase:

Esta empresa [“la famosa justificación de la sociedad civil, se hace dentro del contexto cultural desarrollado, dentro del marco” teórico de significar al Estado moderno], en este entorno circunscrito, pasa también por la tarea filosófica de «librar la voluntad del despotismo de los apetitos» [Cj 282; 419],² para que la capacidad de desear pueda ponerse al servicio de la razón. Dentro de este contexto circunscrito, Kant enumera los apetitos despóticos... En este mismo contexto del mundo desarrollado, propone Kant, asimismo, el «somet[imiento [...] voluntari[o] [...] [a] un todo *cosmopolita [welthürgerlich]*, es decir, un sistema de todos los Estados que corren el peligro de hacerse daño unos a otros» [Cj 282; 420].” (Spivak, 2010 [1999], 46).

Kant y en consecuencia Spivak que lo sigue en el contexto referido, también asociado a las tesis del filósofo alemán sobre *La paz perpetua*, se sitúan en el ámbito internacional o mundial, evidentemente muy significativo, empero en este lugar prefiero reflexionar sobre los «apetitos despóticos» con una dimensión de menor escala, referida al

2 Spivak cita la *Crítica del juicio*, en una edición inglesa y en la “edición y traducción al castellano de M. García Morente, Madrid, Espasa Calpe, 1997”; refiero a la edición de Espasa Calpe Mexicana, Col. Austral # 1620, tercera edición, 1985, § 83, p. 349. El libro de la autora citada es: Spivak, G. (2010) *Crítica de la razón postcolonial – Hacia una historia del presente evanescente*, Akal (Cuestiones del Antagonismo).

comportamiento de las personas cuando los dejan expresarse, particularmente como “*Suchten* (adicciones patológicas), *Ehrsucht* (ambición), *Herrschaft* (deseo de dominar) y *Habsucht* (avaricia)”.

El significado de la maduración

El capítulo previo examinó parcialmente el asunto de la maduración, entendiendo que alguien con una buena construcción humane puede gobernar sus «apetitos despóticos» modulándolos y someténdolos, como también sugiere Kant en el texto recién citado. El asunto es que igualmente consideramos la realidad de las maduraciones inconclusas, surgidas de un desarrollo desigual y combinado de la personalidad, que, entre otros productos puede dar un descontrol o una escasa modulación de los “apetitos” destacados por el filósofo alemán, con las consecuencias dañinas que generarán.

Uno de los sentidos de este volumen es corregir las malas palabras usadas por la inercia histórica de los primeros tiempos de la pedagogía de lo cotidiano, pero otro es recuperar sus tesis primigenias, como que la educación es la buena apropiación para poder vivir bien. Las apropiaciones adecuadas para tener una buena vida se realizan desde la formación infanto-adolescente y deben desembocar en una maduración adecuada para que quien llegue a la adultez esté bien conformado. El

asunto, es que hemos examinado el tema de la educación reducida propia del sistema educativo nacional realmente existente para la formación nacional, y el balance que podemos hacer de sus resultados es bastante pobre, como puede documentarse ampliamente. Esto conlleva que podemos suponer la presencia de un alto número de personas en el país con maduraciones inconclusas, que tendencialmente son poco capaces de controlar sus apetitos para El Mal, y los pueden dejar expresarse como “adicciones patológicas, ambición, deseo de dominar y avaricia”.

Al observar la vida cotidiana de nuestros países logramos dar rápidamente con múltiples ejemplos de cada uno de estos “apetitos”, e incluso, quizá con personajes relevantes que los contengan completos, por sus adicciones enfermas, su ambición por tener más poder o dinero; su tercera pulsión y mezquindad. Cuando casi concluyo de escribir este libro hay en la atención nacional mexicana una figura con estas características, detenido comenzando el mes de diciembre del 2019 en Dallas, Estados Unidos de América, habiendo tenido relevantes cargos en los gobiernos federales del Partido de Acción Nacional, y que puede ser una buena ilustración de lo dicho. Hay mucha información para obtener un buen retrato de los apetitos despóticos de este personaje; empero, es viable también reducir la escala para pensar en seres humanos singulares sin las dimensiones de las grandes figuras de El Mal, pero que igual dejan aflorar sus apetitos, realizando maldades en sus

vidas cotidianas, donde suelen cometer crímenes privados impunes.

Seguramente les conoce

Y les puede tener presentes haciendo quizá una lista de varios existentes en sus espacios diarios. Estas gentes son los portadores de la barbarie latente y los agentes de una brutalidad renacida y muchas veces escondida pronta a aparecer en las menores oportunidades, incluso por el ambiente colectivo de nuestros países, impregnados de mucho mal por la escasa civilización alcanzada, a consecuencia del fracaso de los sistemas nacionales de educación construidos por el desarrollo capitalista. Esta falla del Estado capitalista ha llevado al fracaso de sus proyectos y ese deterioro es palpable en diversos aspectos de la vida nacional, que igual pueden ser bien enumerados e ilustrados.

El punto es:

¿Qué hacer contra la barbarie renacida en nuestras sociedades?

La tesis expuesta y recurrente en mis publicaciones es clara. Si la mala educación ha generado un ser lamentable, por el poder ontológico que tiene, es indispensable promover una buena educación,³

³ Estos temas pueden ser consultados en el libro *La UPN es más importante que PEMEX*, particularmente en el capítulo "4. La mala educación...".

especialmente apoyada en una pedagogía que, centrada en la vida de todos los días, pueda ir creando espacios cotidianos para la buena formación, en todos los ámbitos colectivos a los cuales podamos llegar, quienes buscame un mundo mejor.

Para conseguir este cambio histórico hay que tener una conciencia de igual tipo, que nos haga percibir que la construcción de una buena formación en un país, comportará largos períodos de trabajo, pues el cambio será arduo y, por más que deseemos, lento y laborioso. Y más, cuando con toda seguridad se hará con la oposición de los conservadores.

Para hacerlo más factible necesitamos del apoyo político de personas de buena voluntad, que en el mejor de los casos tengan alguna cuota de poder —sea económico, político, de liderazgo o *el que sea*—, para facilitar el trabajo formativo, que es mucho por hacer.

Un examen de la experiencia, la teoría y la filosofía de la educación requeridas para luchar contra la barbarie renacida indica que es suficiente y se puede afinar aún más, pero el asunto es: ¿cómo logramos obtener ayuda de quienes tienen el poder y son buenas personas?

Entre el bien y El Mal

Hay una relevante serie de matices propios de la realidad que está lejos de definirse por dos colores y podríamos pensar en los extremos del blanco y

el negro. Lo real está compuesto por diversas proporciones y en el tema aquí resaltado, una serie de matices de mal y bien. Unos más cercanos a El Mal y otros más colindantes al bien, y en el mejor de los casos, deben ser identificados en su proporcionalidad propia, para actuar convenientemente. No obstante, la prudencia al considerar los extremos definitorios de la oposición bien-mal, es posible volver a definir estas realidades, recordando lo afirmado en la “Introducción” a este libro.

En el apartado “¿Qué es el bien?” planteé:

El bien o lo bueno es lo productivo, lo que impulsa la vida, especialmente la humana... Es lo que *nos da más*: la acción o realización favorable a tener *mayor moral*: más vínculos con las personas, mayor amistad, convivencia. *Más economía*: satisfactores para nuestras necesidades tanto de la reproducción vital —materiales: alimentación, vestido, seguridad, confort— como de su prosperidad o enriquecimiento, condición asociada a nuestra fortuna, contento e incluso felicidad, cuando sea posible.

Asimismo, es bueno tener *mayor educación* —formación para vivir bien la vida—, *más descanso* y *diversión*, en tanto el conjunto o la suma e integración de estos factores, elementos o proporciones, es favorable a nuestra humanización, a ser más humanos. De aquí que, en el actual contexto, el bien impulse la humanidad, sus mejores partes constituyentes, lo más excelso de nosotros.

Es pensable de manera fácil y por oposición a lo

recién dicho concluir que El Mal es lo contrario y que es aquello que nos quita; o nos resta vida, tranquilidad, reposo, alegría. En el caso extremo: nos enferma o hasta impide o daña la vida. Tendencialmente es una fuerza colectiva impulsora hacia la barbarie, como ya apareció líneas atrás.

La manera de plantear estas definiciones es antro-po-filosófica y quizá sirvan para evitar pensar al bien y El Mal desde una concepción ética, que puede relativizar bastante los razonamientos, por la diversidad de éticas a las cuales eventualmente se puede recurrir. Desde el modo de concebir estos planteamientos, la relatividad posible se aminora y faculta formular una ética por medio de la cual se establezcan criterios y/o principios valorativos vitalistas, para afirmar de manera sencilla y/o primigenia, que es bueno lo que le sirve a la vida, y malo lo que la daña, destruye o incluso acaba.

Este razonamiento se asocia a las tesis expresadas para reflexionar sobre El Mal, fuerza destructora asociada a la falta de maduración (o a una maduración inconclusa o diferencial); a la fuerza de la pulsión que Kant llamó la "*Herrschaft* [el] deseo de dominar"; o, de manera más simple y directa, al ejercicio del interés particular, al beneficio egoísta.

El presente contexto se puede significar más adecuadamente si recuperamos otra definición presentada en la "Introducción" a este libro, precisando lo que es la humanidad. Ahí usted leyó:

“[es importante] redefinir el término de *humanidad* en dos sentidos: el primero ofrece su precisión más elemental pues indica al sustantivo que denota al género humano, y el segundo enseña a la humanidad como una actitud de hacer bien al prójimo, una disposición hacia los otros para favorecerles”. En este sentido, la humanidad es el ejercicio del bien y el eludir hacer El Mal, en cualquiera de sus expresiones.

Correlaciones indispensables

La filosofía realizada para ofrecerle las propuestas dichas es, entre otras características: ecológica, realista, histórica y de lo cotidiano, se anima por las tesis de la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano y la nueva epistemología, y para conseguir su mejor expresión busca resaltar las correlaciones indispensables, en los asuntos tratados, pues también se impulsa con la gran contribución de Mauricio Beuchot Puente: la hermenéutica analógica.

Es posible nos hayamos expresado bien para lograr hacerle entender que el ser, en general y sus seres particulares, los entes, están integrados por múltiples proporciones y de querer entenderles, hay que dar con la realidad que los integra, lo cual lleva a mucho trabajo intelectual y a investigaciones complicadas, pues se evita lo fácil y la aplicación de una epistemología reducida. Con este conocimiento de la dificultad cogni-

tiva e investigativa promovemos el trabajo en colectivo, quizá vía equipos de investigación, y conjuntamente queda más viable dar con las proporciones, correlaciones y significados de lo investigado.

Con el deseo de conseguir su comprensión en el actual contexto, resaltemos que las correlaciones indispensables para entender cómo es viable luchar contra la barbarie renacida, involucra varias proporciones:

La definición de sociedad

En cuanto somos “animales políticos” (ζῷον πολιτικόν) según lo dicho por Aristóteles, las correlaciones primigenias que nos constituyen se dan por nuestro ser colectivo, el constituirnos en las relaciones con nuestros semejantes, siempre concretas en alguna forma de sociedad. Esta integración de un colectivo se da por una fuerza vinculante entre el ser –lo necesariamente existente– y el deber ser, lo normativo o posible para gobernar el comportamiento de las personas del colectivo, y del conjunto en cuanto tal.

En consecuencia, la sociedad surge de la *tensión* entre las fuerzas del ser y el deber ser, y esta segunda potencia es indispensable para conservar la coexistencia colectiva, el conjunto social. En esta estructura u organización existen indispensablemente los individuos que la integran, de ahí que otra correlación insoslayable es la:

Persona-sociedad

En la realidad en la cual vivimos existen los seres humanos singulares y el conjunto de sus adhesiones e integración, siempre mayor que un individuo. En este momento es conveniente recordar la idea de “contrato social”, para tener presente la norma con la cual los seres humanos singulares se integran a su colectivo. Ésta siempre pasa por las prácticas educativas, comenzando con la efectuada al interior del primer espacio vital del individuo: una familia de manera regular; hoy, independiente de sus tipos y modos.

El crecimiento de los infantes se da al interior de la familia, no obstante que paulatinamente las socializaciones aumenten para integrar a la criatura a ámbitos colectivos más amplios. En condiciones “normales” la estancia de la niñez con la familia dura hasta los 18-20 años, y en ella se supone (y desea), que se haya dado una buena y completa maduración, para que quien sale al mundo pueda tener un buen desempeño en sociedad. Las comillas de “normales” indican que en muchos países esta situación ha variado, y considerables veces los hijos permanecen en la casa familiar por más tiempo que el dicho, en especial, por las consecuencias del materialismo neoliberal en la vida de todos nosotros.

Otra correlación por distinguir refiere a:

Persona y maduración

De alguna manera este tema ha sido presentado, y se lo retoma para distinguir un matiz relevante: de haberse dado una maduración completa y buena, el adulto joven estará capacitado para modular sus sentimientos, afectos, pulsiones e intereses, pudiendo adoptar la otra pulsión aquí planteada: la de humanidad.

Es nítido que en la frase previa opto por lo mejor, lo afirmativo y hasta utópico o deseable, pero también entiendo que hay maduraciones inconclusas y/o diferenciales, y que puede haber adultos jóvenes que opten por otros senderos diversos al interés común y el favor colectivo.

Otra correlación a plantear:
buscar lo posible

Desde hace muchos años percibí que la ética es una ausencia,⁴ y ahora entiendo que esta falta surge desde la educación en la familia y también por un abandono mayor: la desaparición de la práctica y de la enseñanza de la ética en el sistema educativo nacional, tanto el formal como el realmente existente. Quizá sea oportuno distinguir entre moral y ética para ahondar en ese razonamiento.

⁴ Tal como lo planteo en la ponencia "La ética como ausencia" presentada en el V Congreso Nacional de Filosofía, celebrado en Xalapa, Veracruz, en el año 1989, texto aún inédito.

La moral es indispensable, al ser la clave con la cual se norma el día a día del colectivo donde nos situamos, y en consecuencia siempre ha de existir. La ética es una construcción cultural que rebasa la vida cotidiana surgiendo de la reflexión y su sistematización y genera razones para el buen vivir; así requiere de un tiempo de elaboración y enseñanza. Dada esta circunstancia es que podemos encontrar morales sin ética, o incluso al revés: éticas sin moral, en cuanto son abstracciones sin aplicación diaria.

La ausencia de la ética en el tiempo trascurrido desde las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad, es una falla que impacta en muchos órdenes sociales; se puede comprender de diversas maneras y para ahondar en esta reflexión, propongo dos fuerzas históricas relevantes, por indagar más a fondo, en tanto por ahora quizá aparezcan como abducciones de posibles construcciones intelectuales.

La convención internacional de los derechos de la niñez

Esta normativa internacional fue publicada el 20 de noviembre de 1989 y constituyó un importante impulso colectivo en muchos países que la reconocieron y promovieron con recomendaciones para el buen trato a la infancia evitando castigos, malos modos de crianza y otros defectos de la educación familiar tradicional, que evidentemente tuvo

muchas repercusiones buenas, pero también otras que históricamente tendremos que ponderar.

Comenzando los años noventa del siglo anterior, bajo el influjo de la “Convención de los derechos del niño”, como se llama oficialmente siguiendo un patrón patriarcal en el lenguaje, se creó un ambiente colectivo sobre la crianza infantil, en los espacios privados y en las escuelas, que por respetar “los derechos” ahí invocados, produjo una laxa educación moral con muy poca ética y quizá haya que indagar sobre la presencia de la norma moral en nuestros adultos jóvenes, como una abducción a investigar. Esta circunstancia se generó por la poca formación ética de los padres de esa infancia protegida por la convención de los derechos de la niñez, y el resultado es un asunto por indagar, pues se asocia con otro:

La presencia del neoliberalismo en la vida internacional

Sobre la década de los ochenta del siglo xx, de manera más o menos simultánea a la promulgación de la convención internacional dicha, se comienza a establecer el neoliberalismo en el mundo, política mundial del poder capitalista que afecta de manera desigual y combinada a los países del orbe, triunfando más en unos que en otros. Donde esta política arrolla completamente, la vida de las personas se deteriora significativamente y esto puede ilustrarse de muchos modos.

Es viable mostrar que en México el neoliberalismo penetró de diversas maneras pero jamás pudo dominar el conjunto de la vida nacional, pero sí afectarla con el establecimiento de una cerrada competencia por los puestos laborales, la necesidad de prepararse para competir por los mejores espacios de trabajo y, en el lugar de la vida en las universidades, el establecimiento de los sistemas de evaluación de la producción intelectual, que examino detalladamente en el capítulo citado de “La producción académica en los tiempos de la evaluación neoliberal”. Esta situación producida por la política del poder capitalista en su estado actual, fue el otro influjo para mermar la ética en la vida colectiva, pues casi llegamos *al sálvese quien pueda*. Una expresión de la barbarie patente en nuestro mundo actual.

Es decir: sea por cualquiera de las dos fuerzas sociales destacadas o por una integración de ambas, la ética se vuelve una ausencia en la vida de nuestros países, y hoy estamos tan habituados a su falta, que se hace normal su carencia y nos admiramos de escuchar hablar o al leer sobre el poder de la ética. No obstante, en la correlación que examina este apartado final del actual capítulo, se pretende buscar lo posible, que para el caso es retornar al significado de una buena ética para impulsar una adecuada educación y una sana convivencia que sea capaz de luchar contra la barbarie renacida.

Es un desafío, sin embargo, está ahí para asumirlo.

Capítulo 8:

Conclusiones: pedagogía de lo cotidiano y filosofía de la ignorancia

En mi capítulo “Gnoseología y epistemología a comienzos del siglo XXI”, en el libro *Cuadernos de epistemología # 8* (2018), hice una breve incursión a la idea de una *filosofía de la ignorancia* en el apartado “Apuntar hacia una filosofía de la ignorancia” (p. 32), en cuanto desde aquél entonces ya me rondaba la necesidad de pensar sobre este tema para comprender la ignorancia, una fuerza relevante en el mundo actual y también en la vida humana. Habitualmente en la historia de la filosofía se ha reflexionado acerca del *ser del conocimiento* y este trabajo generó la gnoseología y/o teoría del conocimiento. Empero, en el empeño filosófico tradicional poco se ha realizado acerca de pensar una filosofía de la ignorancia. Este es un asunto que comienzo a considerar en este capítulo final, buscando trazar un bosquejo general que deberá ser tratado a fondo en un libro completo, recuperando a los autores que sí lo han indagado.

En el capítulo previo –*La pedagogía de lo cotidiano frente a la barbarie renacida*– realizo consideraciones destinadas a establecer sugerencias acerca de cómo enfrentarnos a la barbarie palpa-

ble en el mundo actual, y el sesgo asumido es de ofrecer un acercamiento desde la antropología filosófica destacando las determinaciones malignas que nos conforman, recuperando ideas del filósofo de Königsberg, quien, finalmente, también pretendía regularlas para promover la paz y la buena vida. Del tiempo en que vivió Kant –1724 - 1804– al actual han pasado más de dos siglos y el intento de su época, la Ilustración –que, en sí, buscaba el conocimiento–, evidentemente ha fracasado en mucho, sobre todo si consideramos la “Ilustración oficial”, la reconocida.

Para seguir circunscribiéndonos a la línea interpretativa asumida, la antro-po-filosófica, es conveniente preguntarnos: ¿En dónde se dio la falla para que el saber producido en la Ilustración fracasara? Desde Kant surgió la idea de la “*Herrschaft* (deseo de dominar)”, lo que hoy, recuperando el aporte de Freud, podemos llamar la *tercera pulsión* y estas formulaciones nos pueden colocar en una buena pista indagadora, para argumentar con tesis como esta. Si en el ser humano hay partes asociadas a El Mal que nos son constitutivas, ¿por qué los sistemas nacionales de educación han dejado de lado la enseñanza para modularlas?

En los capítulos previos hay sugerencias interpretativas que pueden contribuir a responder la pregunta recién formulada, siendo la más relevante la que sostiene la desaparición del proyecto cultural de la burguesía cuando al transformarse en capitalistas, la intención del

Poder ahí surgido se centra en la acumulación del capital que les es propio –el financiero–, y en las estrategias para acrecentarlo, procedimientos imbricados con la autonomía que alcanza este capital –el cual se libera de sus creadores–, se crea una grande circunstancia de enajenación y fetichización, condiciones que atentan contra una buena racionalidad. Entre estas estrategias de crecimiento del capital bancario y usurero, descuellan las guerras y entre ellas, las dos llamadas “mundiales”. Desde estos grandes momentos bélicos, quedó demostrado que es adecuado para los capitalistas destruir grandes infraestructuras de los países, para luego prestar el financiamiento de su reconstrucción, con las ganancias gigantescas en los intereses del financiamiento y los ingresos en la restauración de lo dañado.

Se comprende con relativa facilidad que, en estas dinámicas históricas, el desarrollo de una buena cultura y su consecuente educación, eran ausencias flagrantes, que producirán grandes descuidos formativos, en tanto el interés económico era otro, y estas fuerzas siguen dominando en la actualidad, afectando la construcción y promoción de una adecuada racionalidad: una fuerza directiva de la acción humane, que por su organización, intención y consistencia le sea útil a la vida, especialmente a la humane, entre otros factores, por su carga ética y una adecuada comprensión de la lucha de humanidades.

Dejar de controlar a El Mal

La situación histórica referida, que establece al imperialismo como fase superior del capitalismo, con sus actuales desarrollos de un poder transnacional sofisticado en lo legal y paralegal,¹ fue poco propicia para impulsar una buena educación y además tampoco había el suficiente conocimiento sobre la antropología filosófica, para identificar correctamente las partes malignas que nos conforman.² Esto es: la falta de información sobre nuestra constitución antro-po-filosófica, se asociaba con la ignorancia acerca de nuestra conformación, y esta conjunción de factores —falta de información e incapacidad de pensar sobre el tema—, produjo los gérmenes de la barbarie latente que, en este comienzo de la tercera década del siglo XXI, se hace patente terriblemente.

1 Este asunto de lo paralegal vigente hoy en día lo he tratado en otras ocasiones y cada vez puede tomar más importancia su conceptualización por la presencia mundial de los cárteles del crimen organizado que incluso logran penetrar a gobiernos nacionales; la expansión del uso de la cocaína es otro grave factor en esta dinámica, como queda claro en un texto como el de Roberto Saviano *CeroCeroCero – Cómo la cocaína gobierna el mundo* (2014). En este momento igualmente hay que tomar en cuenta el volumen de Moisés Naím, *Ilícito – Cómo traficantes, contrabandistas y piratas están cambiando el mundo* (2006).

2 Este es otro tema para indagar, sin embargo, el que el mismo Freud limitara su antropología filosófica básica al movimiento de las pulsiones de Eros y Tánatos, da una fuerte pista a seguir. En este mismo orden de ideas se pueden precisar otras fuentes de autores de la antropología filosófica, para facilitar esta otra investigación aquí apuntada.

Información e ignorancia

Son los términos destacados para comenzar la exposición de esta parte, y es conveniente definirlos. La primera es el recuento de registros acerca de una realidad y ellos sirven para describirla, interpretarla de acuerdo a lo precisado sobre ella, e incluso hasta valorarla, si llegáramos a seguir el Método Racional de Pensamiento, como previamente sugerí, como un magnífico recurso cognitivo.

La información, de inicio, ofrece el registro de lo empírico o fáctico de la realidad considerada, de su materialismo analógico y este, de ser lo más completo posible, debería incorporar (de ser necesario en la situación dada según el tipo de realidad investigada) los factores sensibles, psicológicos y/o simbólicos involucrados en la circunstancia estudiada. Si la descripción acerca de lo averiguado se realiza con la intención de dar con su realidad, –sin acotarla a unas pocas proporciones, tal como antiguamente se hizo bajo el impulso del positivismo realmente existente y su Método Científico de Investigación– entonces será completa.

La información es, en consecuencia, el primer momento de la reflexión y ella debería incorporar la mayor cantidad de identificaciones sobre los factores componentes de lo referido, para poder conocerlo y de esta manera lograr pensar acerca de lo distinguido. Dicho de otra manera: la información da paso al saber y este es la sustancia senso-simbólica con la cual significamos y le

damos sentido a lo estudiado. Si esta situación cognitiva es tal como la presento, entonces lo relevante es significar que el conocimiento faculta a pensar, y así el conceptuar –entendido como significar y dar sentido de acuerdo a la captación de lo indagado– es lo más importante, en tanto sirve para una intelección susceptible de aplicaciones pragmáticas e incluso instrumentales u operativas.

El saber útil

Así planteado, es la indicación para volver a la definición dicha de ignorancia, significada como la incapacidad de pensar. Esta precisión resalta la correlación –dinámica por necesidad– entre información, conocimiento, capacidad de conceptuar y racionalidad, y sirve para entender que, entre mayor información se tenga, más saber se poseerá acerca de lo referido, y este conjunto cognitivo facultará un mejor pensar, que recuérdese, habrá de asociarse con la maduración cognitiva y personal lograda por quien conoce.

Volver a la maduración

De manera breve y localizada, para recordar que, de acuerdo a los psicólogos del desarrollo que me inspiran –Jean Piaget y Sigmund Freud–, al llegar al término de la infancia –siempre que no

haya disturbios causados por alguna forma del maltrato infantil, acción dañina al desarrollo de la niñez – se tiene una maduración adecuada y el adulte joven tendrá las capacidades intelectuales y sensibles convenientes para *pensar bien* estando en posibilidad de *dar con la realidad* para actuar bien en ella.

El pensar bien

Es, además de tener las capacidades abstractivas para identificar y construir significados y sentidos, poseer recursos cognitivos y técnicos para describir, significar y valorar lo conocido, utilizando un método de pensamiento; ojalá el sugerido: el racional, que supone la presencia de la ética, norma para el buen actuar.

Retornar a la pedagogía de lo cotidiano

Es conveniente en esta parte para ir cerrando con un resumen de síntesis: esta propuesta, formulada inicialmente en el año de 1989, define a la educación como la formación para vivir, y de suyo, supone la buena vida. Esta tesis conlleva *sacar la educación de la Escuela* –del Sistema Educativo Nacional, como escolarización de la educación– para llevarla a muchos lugares donde realmente opera, buscando crear un *sistema educativo nacional* que opere en todos los

espacios de la vida cotidiana, para establecer un ser nacional diferente al producido en el tiempo considerado en este libro (el transcurrido desde la década final del siglo xx, coincidente con el desarrollo de la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez, y del neoliberalismo), que, con una educación reducida, deficiente y al servicio de los intereses del capitalismo, ha potenciado el renacimiento de la barbarie, como logramos registrar de diversas y múltiples maneras, que en esta ocasión dejo de nombrar pues basta revisar el periódico de hoy, para tener una lista actualizada y macabra.

El acercamiento conceptual para explicar la barbarie lo realizamos desde el modo de concebir de la antropología filosófica propugnada por nuestra propuesta, que debe estar asociada a las tesis de la psicología del desarrollo, distinguiendo de ella, la maduración de la persona, en el supuesto que, de realizarse este proceso sin disturbios, el adulto joven tendrá las apropiaciones para modular las fuerzas malignas que también le habitan, por ser parte del género humano, evitando impulsar la barbarie resurgida por el desenvolvimiento del capitalismo financiero y la falla de los Estados reducidos derivados de la política neoliberal, que por serle propio, impulsó a los poderes transnacionales, tanto legales como paralegales, entre ellos el llamado “crimen organizado” y el narcotráfico.

En este libro igualmente hay otro asunto a desarrollar: el asumir un pensamiento de fronte-

ra capaz de situarse en el mejor contorno cognitivo de nuestro tiempo, que debe reconocer –y trabajar– con el modo de concebir poscolonial, y en el mejor de las situaciones, con y en la búsqueda de un lenguaje incluyente o inclusivo, tal como se plantea desde el primer capítulo del libro que ahora concluye. En este contexto, hay que recordar que el cambio histórico en marcha, ha logrado expresarse en la solicitud de re-redactar la constitución política de un país, para el caso España, y que el tema ya está siendo examinado en la Real Academia Española de la Lengua, la autoridad que los conservadores reconocen para la preeminencia del patriarcalismo lingüístico. En el asunto del contexto español es adecuado recordar que “El debate se hace a petición de la vicepresidenta del gobierno español, la socialista Carmen Calvo; ésta considera que esa ley fundamental está escrita con una mentalidad de hace 40 años y en «masculino»”. El articulista de la nota afirma: “La petición de Calvo es clara: «Es el momento de que la Constitución tenga un lenguaje respetuoso con ambos géneros, sólo tiene lenguaje masculino y eso no se corresponde con una democracia desarrollada. Las mujeres no tenemos por qué reconocernos en el masculino, que además es absoluto en la Constitución. Se trata de evaluar el lenguaje de la Constitución en términos democráticos»”.

Esta posición de la política española también se asocia a la re-emergencia de un feminismo insurgente, que hay que considerar de diversas

maneras. También hay que considerar el alejamiento del uso de las palabras, términos y conceptos vinculados al positivismo realmente existente, tal como busco en este libro, que pretende remediar *Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano*, para evitar que les nueve lectores, sigan encontrando palabras lejanas a un lenguaje incluyente y cercanas a una vieja epistemología, que afortunadamente va en una salida histórica, pero aún se mantiene en el lenguaje, tan difícil de cambiar.

De todas maneras, las luchas van, y los cambios saldrán de la práctica y jamás de los acuerdos que tomen les académiques de la institución española, que comienzan a expresar las posiciones patriarcales, pues al final de la nota ahora recordada leemos: “Este asunto ya levantó polémica; el académico Arturo Pérez Reverte amenazó con abandonar la institución si la RAE cambiaba de criterio sobre el uso del masculino y el femenino en sustantivos y adjetivos, sobre todo en los que son neutrales”. En algún momento en este libro me referí a las personas inclinadas al deber ser antes que al ser y sus dinámicas, el lugar social y real donde se definen las acciones de la vida. En esta arena de combate se da una encarnizada lucha de humanidades, que igual se tensiona en la expresión del lema fracasado de la modernidad: “civilización o barbarie”.

Las opciones están ahí. Sólo en la práctica se definirán.

Bibliografía

- ADLER-LOMNITZ, L. (1991), *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*, Editorial Siglo XXI México.
- ADLER-LOMNITZ. L. (1994), *Redes sociales, cultura y poder: ensayos de antropología latinoamericanas*, Editorial Miguel Ángel Porrúa, México.
- ADLER-LOMNITZ, L. (2009), “El congreso científico como forma de comunicación”, en *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la investigación Educativa*. NORMA GEORGINA GUTIÉRREZ SERRANO (Coord.), Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas, Universidad Nacional Autónoma de México; Editorial Plaza y Valdés, México.
- ALATORRE, ANTONIO (2002), *1001 años de la lengua española*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, (3ª edición).
- ALONSO CATALÁN, ANTONIO (2018), *Romancero ciudadano*, Editorial Tinta libre (Trajín - Poesía # 2), México.
- BEUCHOT, M. (2004), *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*, Fundación Emmanuel Mounier, IMDOSOC, (Colección Persona # 12) Madrid; México.

- BEUCHOT, M. (2009), *Microcosmos. El hombre como compendio del ser*, Universidad Autónoma de Coahuila; Siglo XXI (Escritores coahuilenses, Segunda Serie), Saltillo, Coahuila, México.
- BEUCHOT, M. (2013), *Hermenéutica analógica, ontología y mundo actual*, Démeter Ediciones, México.
- BEUCHOT, M. (2013), *Hermenéutica analógica y ontología*, CIDHEM, Cuernavaca, México.
- BEUCHOT, M. (2015), *Hermenéutica, analogía y dialéctica*, Démeter Ediciones, México.
- BEUCHOT, M. (2015), *La hermenéutica y el ser humano*, Editorial Paidós, México.
- BEUCHOT, M. (2016), *Dialéctica de la analogía*, Editorial Paidós, México.
- BEUCHOT, M. (2016), *Hechos e interpretaciones: hacia una hermenéutica analógica*, Editorial Fondo de Cultura Económica (Filosofía), México.
- BEUCHOT, M. (2016), *Triángulo de enigmas*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas (Cuadernos del Seminario de Hermenéutica # 21), México.
- BEUCHOT, M. y J. L. JEREZ (2014), *Dar con la realidad*, Editorial Círculo hermenéutico, Neuquén, Argentina.
- BEUCHOT, M. y LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS (2012), *Perfil de la nueva epistemología*, Publicaciones Académicas CAPUB (Col. Biblioteca de Filosofía y Educación # 1), México.
- BEUCHOT, M. y LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS (Coords.) (2018), *Cuadernos de epistemología # 8*, Sello Editorial de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

- BEUCHOT, M. y LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS (Coords.) (2019), *Hermenéutica analógica y nueva epistemología: nexos y confines*, Editorial Torres Asociados, México.
- BRONCANO, F. (2011), “Fronteras que están dentro”, en *Lychnos, Revista Cuadernos de la Fundación General CSIC* N° 5 junio, Fundación General CSIC, Madrid, pp. 98-99. Disponible en http://www.fgcsic.es/lychnos/es/es/articulos/investigacion_de_frontera
- BUSH, V. (1945), *Ciencia: la frontera sin fin*, Disponible en <https://www.oei.es/historico/etsiima/VANNE-VARBUSH.pdf>
- CHOMSKY, NOAM y HEINZ DIETERICH (1997), *La sociedad Global – educación, mercado y democracia*, Joaquín Mortiz Editor (Contrapuntos), México.
- CORREDOR JIMÉNEZ, C. E. (2014), *Globalización, sistema mundo y territorialidades locales*, Editorial de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- FERRARIS, M. y M. BEUCHOT (2015), *El giro ontológico*, Editorial Círculo Hermenéutico, Buenos Aires.
- FEUERBACH, L. (1969), *La filosofía del futuro*, Ediciones Calden (Col. El hombre y su mundo), Buenos Aires.
- GUICHARD BELLO, CLAUDIA (2015), *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*, Instituto Nacional de las Mujeres, México (2ª edición).
- KUHN, TOMÁS S. (1960), *La estructura de las revoluciones científicas*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- LAMAS, MARTA (2006), *Cuerpo: diferencia sexual y género*, Editorial Taurus, Madrid.

- MARKUS, GYÖRGY (1985), *Marxismo y "Antropología"*, Editorial Grijalbo (Col. Enlace-Iniciación), México.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, S. F. y Huang Xiang (2015), *Hacia una filosofía de la ciencia centrada en prácticas*, Editorial Bonilla Artigas; IIFIL, UNAM (Col. Filosófica # 2), México.
- MARX, CARLOS (1843/1958), *La sagrada familia*, Editorial Grijalbo, México.
- MARX, CARLOS (1958), *La ideología alemana*, Editorial Pueblos Unidos, Montevideo.
- MARX, CARLOS (1965), "Salario, precio y ganancia", en Marx-Engels, *Obras Escogidas*, Editorial Progreso, Moscú.
- MARX, CARLOS (1971), *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política: Grundrisse*, Editorial Siglo XXI, México.
- MARX, CARLOS (1972), "Carta Engels el 7 de julio de 1866", en *Correspondencia*, Ediciones de Cultura Popular, México.
- MARX, CARLOS (1982), *Manuscritos económico filosóficos de 1844, Escritos de Juventud*, Editorial Fondo de Cultura Económica (Col. Marx-Engels Obras Fundamentales), México.
- MONROY, F. (Coord.) (2012), *A 20 años de la pedagogía de lo cotidiano*, Editorial Torres Asociados, México.
- NAÍM, MOISÉS (2006), *Ilícito: cómo traficantes, contrabandistas y piratas están cambiando el mundo*, Editorial Debate, México.
- ORNELAS, ANA (2011), *Eros, Tánatos y Mammon: hipótesis antropológicas de la naturaleza humana*, Universidad Pedagógica Nacional; Editorial Plaza y Valdés, México.

- PRIMERO ORNELAS, BRUNO (2015), “La historiografía del poscolonialismo” en *La filosofía social desde la hermenéutica analógica*, Editorial Círculo Hermenéutico, Neuquén, Argentina, pp. 73-102. Disponible en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (1989), “La ética como ausencia”, ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Filosofía, Xalapa, Veracruz, México, (texto no publicado).
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (1999), *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, AC Editores (Colección Construcción Humana), Cali, Colombia; México.
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2002), *El pensamiento ético en el joven Marx*, Primero Editores (Col. Construcción Filosófica), México.
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2003), *Contribución a la crítica de la razón ética II – El pensamiento ético en Marx*, Primero Editores (Col. Construcción filosófica), México.
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2003), *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores, México.
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2003), “La importancia hermenéutica del concepto de fetichismo en Marx”, *Revista Analogía Filosófica*, Año XVII, N° 2, julio-diciembre, pp. 147-154.
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2008), “Para todes aquellos interesades en la hermenéutica”, *Gaceta UPN*, # 36, noviembre, Universidad Pedagógica Nacional, México, pp. 6-7.
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2010), *Filosofía y edu-*

- cación desde la pedagogía de lo cotidiano*, Editorial Torres Asociados; RIHE, México. Disponible en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2011), *Lucha de humanidades o de la ética analógica de Mauricio Beuchot*, Editorial Torres y Asociados, México. Disponible en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (Comp.) (2012), *El conocimiento actual 1*, Publicaciones Académicas CAPUP, México. Disponible en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2012), *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano* Primero Editores, México. Disponible en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2015), “Lo real y su comprensión. Los significados de un sentido coherente” en FERRARIS M. y M. BEUCHOT (Comps.), *El giro ontológico*, Editorial Circulo Hermenéutico, Buenos Aires. Disponible en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2015), “Metodología marxiana y hermenéutica analógica” en *Desarrollos de la nueva epistemología*, Editorial de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Disponible en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2018), НОВОЕ ВРЕМЯ И «НОВОЕ ВАРВАРСТВО» МЕЖДУ ЦИВИЛИЗАЦИЕЙ И ВАРВАРСТВОМ [A new Time and a New Barbarity: Between Civilization and Barbarity], en ЦИВИЛИЗАЦИЯ И ВАРВАРСТВО 2018. Вып. VII. С. 363–364

- [Civilization and Barbarity 2018, Vol. VII, pp. 363–364], Russian Academy of Sciences, Institute of World History Center of Comparative History and Theory of Civilizations, Laboratory of Research of Civilization and Barbarity, Moscow, Russian Federation. Disponible en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (Coord.), (2018), *Nuevos desarrollos de la hermenéutica analógica en la filosofía contemporánea*, Editorial Torres y Asociados, México. Disponible en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2018), “Pensar en el conocimiento de frontera y las nuevas formas de significar”, *Axon, Revista de ciencias sociales, humanidades y tecnología*, #3, septiembre-diciembre, pp. 3-12. Disponible en <https://tyreeditorial.com/revistas/Axon/3>
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2018), “La producción académica en los tiempos de la evaluación neoliberal”, en el libro *Al este del paradigma*, Luis Mauricio Rodríguez-Salazar y Frida Díaz Barriga (Coords.), Editorial Gedisa, México, 2018, pp. 281-307.
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2019), *La UPN es más importante que PEMEX*, Editorial Torres Asociados, México. Disponible en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO y G. ORNELAS (Coords.) (2010), *La práctica de la investigación educativa II. La construcción del marco teórico*, Editorial Torres Asociados, México.
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO y M. BEUCHOT (Coords.)

- (2015), *Desarrollos de la nueva epistemología*, Editorial Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Disponible en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO y M. BEUCHOT (2015), *La filosofía de la educación en clave postcolonial*, Editorial Círculo Hermenéutico, Neuquén, Argentina. Disponible en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO y M. BIAGINI (comp.) (2017), *La nueva epistemología y la salud mental en México*, UPN-INPSRFM, México. Disponible en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>
- PRIMERO RIVAS, L. E. (2019), “Contribuciones mexicanas al significado de la neurociencia para construir una nueva epistemología”, en Revista JU’UNEA, Año 4, número 4. 2019, publicación semestral editada por la Universidad La Salle Noroeste A.C., ISSN 2395 – 9231, ps. 10 – 17. Ver en: <https://www.lasallenoroeste.edu.mx/?q=Juunea> y el <http://spine.upnvirtual.edu.mx>
- REY CAMPOS, J. (2011), “Investigación de frontera: traer un futuro al presente”, en *Lychnos*, Revista Cuadernos de la Fundación General CSIC N° 5 junio, Fundación General CSIC, Madrid, pp. 98-99. Disponible en <http://www.fgcsic.es/lychnos/es/es/tribuna/investigacion-de-frontera-traer-un-futuro-al-presente>
- RODRÍGUEZ-SALAZAR, LUIS MAURICIO y FRIDA DÍAZ BARRIGA (Coords.) (2018), *Al este del paradigma*, Editorial Gedisa, México.
- ROZITCHNER, LEÓN ([1979] - 1998), *Freud y los límites del individualismo burgués*, Siglo XXI Editores, México.

- ROZITCHNER, LEÓN (1997), *La cosa y la cruz: cristianismo y capitalismo*, Editorial Losada (Biblioteca Filosófica), Buenos Aires.
- SARRALDE, MILENA (2017), “Comunistas y otras palabras que la Corte eliminó porque discriminan”, en *El Tiempo*, Bogotá, 30 de abril. Disponible en <http://www.eltiempo.com/justicia/cortes/palabras-que-discriminan-eliminadas-por-la-corte-constitucional-de-la-legislacion-83252>
- SAVIANO, ROBERTO (2014), *CeroCeroCero: cómo la cocaína gobierna el mundo*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- SCHELER, M. (2003), *Gramática de los sentimientos*, Editorial Crítica, Barcelona.
- SPIVAK, G. (2010), *Crítica de la razón postcolonial: hacia una historia del presente evanescente*, Akal (Cuestiones del Antagonismo), México.
- TEJEDA, ARMANDO G. (2019), “Debaten en la RAE si es necesario reformar la Constitución española de 1978 en busca de igualar géneros”, *La Jornada*, México, viernes 13 de diciembre, Disponible en <https://www.jornada.com.mx/2019/12/13/cultura/a04n1cul?partner=rss>
- TONELLI, G. (2016 [2017]), *El nacimiento imperfecto de las cosas: la gran búsqueda de la partícula de Dios y la nueva física que cambiará el mundo*, Los Libros del Lince (Col. Sin fronteras), Barcelona.
- VALLERIANI, A. (2009), *Al di là dell'Occidente*, Edizioni Unicopli (Col. Testi e Studi # 220), Milano, Italia.
- WALLERSTEIN, E. (2005), *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*, Siglo XX Editores, Madrid.

Tomografía de conceptos y autores

- 4T, 35, 36, 132, 133
actos de habla, 10
administración y financiamiento de la ciencia, 70
afecto entre las personas, 12
agentes educativos, 110, 119, 131
Ágnes Heller, 11
Al Sur, 33, 34, 69, 71
Álvarez-Buylla Rocés, María Elena, 36
alteridad, 139, 141, 142
análisis lingüístico de género, 51
Andrés Manuel López Obrador, 132
Antonio Alatorre, 50
antropología filosófica, 12, 31, 32, 43, 82, 83, 99, 101, 110, 154, 155, 156, 159, 167, 168, 169, 171, 172, 175, 176, 179, 180, 196, 198, 202
antropomorfismo, 109
apropiación, 64, 65, 80, 84, 93, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 132, 163, 182
Aristóteles, 111, 140, 189
auto-centrada, 23
auto-centrados, 23
auto-centrismo, 109
barbarie, 12, 22, 24, 178, 179, 180, 184, 185, 187, 189, 194, 195, 198, 202, 204
barbarie latente, 179, 180, 184, 198
barbarie patente, 194
barbarie renacida, 12, 178, 179, 180, 184, 185, 189, 194, 195
Bateson, 25, 28, 29
Beuchot, Mauricio, 18, 22, 23, 27-33, 41, 66, 82, 86, 143, 149, 156, 170, 188
bien, 10, 16, 18, 22, 23, 24, 34, 36, 43, 44, 57, 58, 59, 63, 71, 73, 75, 78, 79, 80, 83, 86, 87, 93, 98, 102, 111, 113, 115, 132, 135, 138, 139, 143, 163, 166, 169, 172, 174, 175, 177, 180, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 201
bien común, 169
Bourdieu, 87
Brentano, 23
burguesía, 19, 20, 26, 61, 95, 112, 120, 122, 124, 196
calidad, 60, 66, 94, 108, 109, 115, 119, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 161

- calidad de la apropiación*, 108
calidad educativa, 115, 123,
 124, 127, 128, 129, 131
 Calvo, Carmen, 203
 cambio en el lenguaje, 16
 cambio epistemológico, 25
 campaña de la “e”, 39, 40, 42,
 49, 50, 53, 55
 capital financiero, 61, 118
 capitalismo, 21, 95, 116, 119,
 124, 125, 126, 135, 137,
 148, 151, 198, 202
 decadente, 124, 125, 126
 financiero, 202
 Centro de Estudios sobre lo
 Actual y lo Cotidiano, 11
 Chomsky, Noam, 122
 ciencia, 13, 25, 26, 35, 36, 51,
 60, 61, 63, 64, 66, 67, 69,
 70, 72, 74, 77, 83, 84, 85,
 86, 87, 88, 89, 90, 91, 107,
 116, 118, 132, 135, 136,
 137, 138, 139, 141, 142,
 144, 145, 146, 152, 153,
 154, 164
 ciencia burgo-capitalista, 86
 ciencia convencional, 70
ciencia de la educación, 118
 ciencia dominante, 74
 ciencia funcional, 116, 153
ciencia natural moderna, 84
 ciencias morales, 143
 civilización o barbarie, 22, 179,
 204
 clase social moderna, 61, 64,
 122
 Comenio, 122
 Comte, Augusto, 58, 60, 61, 63,
 84, 138
 comunidad, 9, 10, 67, 69, 130,
 136, 141, 152
comunidad de productores aso-
ciados, 136
 conciencia, 18, 30, 47, 103, 104,
 105, 132, 136, 145, 150, 151,
 152, 158, 168, 169, 185
 conciencia de clase, 136
 conciencia fetichizada, 150
 conciencia histórica, 132
 conciencia ingenua, 151
 conciencia reflexiva, 150
 conocimiento, 9, 10, 43, 51, 56,
 57, 58, 60, 62, 63, 65, 67,
 68, 69, 70, 71, 72, 75, 83,
 86, 87, 88, 89, 90, 91, 104,
 105, 116, 117, 123, 129,
 137, 138, 139, 140, 145,
 146, 152, 170, 177, 188,
 195, 196, 198, 200
 científico, 87, 105, 116, 139,
 140, 146
de frontera, 10, 56, 57, 58,
 60, 62, 63, 65, 67, 68, 69,
 70, 71, 72, 75, 83, 86, 89,
 90
escolar, 123
 natural y/o coti-diano, 117
 Consejo Nacional de Ciencia y
 Tecnología, 36
 Convención de los derechos del
 niño, 193
 Corredor, Carlos Enrique, 79
 correlaciones primigenias, 189
 cosmos, 29, 30
 cotidianidad, 11, 12, 13, 53,
 116, 119, 128, 130
 crianza infantil, 115, 193
 cristianismo, 52, 112, 151, 212
 Cuarta Transformación Nacio-
 nal, 35, 48, 132
cultura, 13, 56, 76, 79, 87, 98,
 120, 121, 126, 128, 138,

- 165, 174, 197
 cultura medieval, 121
 cultura moderna, 120
dar con la realidad, 26, 27, 82, 188, 201, 206
 de Sousa Santos Boaventura, 34, 76
 derechos humanos, 12
 desarrollo capitalista, 21, 117, 184
 descanso y diversión, 24, 104, 106, 163, 176, 186
 descuidos formativos, 197
 desfetichizadora, 150
 desfetichizadores, 152
 desfetichizar, 148
 destreza cognitiva, 91
 determinaciones primigenias de la realidad, 106
 dialéctico, 29, 145
didáctica de lo cotidiano, 131
 Dilthey, 85
 dinamismo del conocimiento humano, 10
 dominio patriarcal, 17, 148
 Durkheim, 84, 97
economía, 20, 24, 45, 53, 65, 74, 104, 109, 130, 140, 160, 161, 162, 186, 208
 economía del lenguaje, 45, 53
 educación, 8, 10, 11, 24, 34, 35, 39, 44, 59, 66, 72, 80, 81, 82, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 149, 150, 153, 155, 162, 163, 165, 167, 168, 169, 172, 176, 177, 183, 184, 185, 186, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 201, 202
 educación capitalista, 153
 educación desfetichizadora, 150
 educación moral, 100, 193
 educación poscolonial, 113, 130
 educación reducida, 7, 115, 119, 183, 202
 educación revolucionaria, 153
 educación superior, 126
 El Mal, 24, 148, 149, 166, 180, 183, 185, 186, 187, 188, 196, 198, 201
 emancipación, 9, 137
 enajenación, 150, 153, 197
 endogamia cognitiva, 73, 74, 76
 enriquecimiento, 24, 119, 123, 130, 186
 epistemología, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 25, 26, 34, 35, 36, 44, 45, 46, 66, 73, 78, 83, 85, 86, 88, 91, 116, 135, 136, 139, 143, 147, 148, 149, 151, 152, 157, 175, 188, 195
 epistemología del Sur, 34
 epistemología ética, 148, 152
 epistemología multifactorial, 26
 epistemología reducida, 188
 epistemologías feministas, 44, 51
 esfuerzo moral, 123
 espacio vital y real, 30
 Estado, 20, 48, 58, 133, 141, 181, 184
 estructura u organización, 21, 189
 ética, 16, 18, 22, 37, 41, 83, 85, 86, 89, 91, 116, 118, 130,

- 136, 147, 148, 149, 150,
151, 152, 160, 187, 191,
192, 193, 194, 197, 201
analógica, 18, 22, 41
exterioridad, 47, 101, 103, 105,
142, 157, 158, 159, 164, 165
externo, 27, 109
familia, 51, 95, 128, 130, 157,
190, 191
feminismo, 16, 40, 42, 43, 45,
51, 148, 203
fetiches, 150, 154
fetichismo, 94, 139, 142
fetichista, 142, 143
fetichización, 150, 153, 197
fetichizada, 96, 148, 150, 152
fetichizadas, 107
fetichizadores, 153
Feuerbach, 140, 141, 143, 147
Fichte, 138, 140
filosofía
actual, 13
contemporánea, 14, 32, 45
de la ciencia, 25, 66, 87,
135
de la educación, 44, 110,
112, 117, 185
de la historia, 61, 62, 63,
68, 152
de la ignorancia, 13, 195
idealista, 26
primigenia, 22
de la historia, 61, 62, 63,
68, 152
financiamiento, 69, 70, 72, 77,
197
familiar, 129
humana, 111, 128
nacional, 35, 48, 115, 131,
132, 183
Formación
familiar, 129
humana, 111, 128
nacional, 35, 115, 131, 183
apropiación, 64, 65, 80, 84, 93,
100, 101, 102, 103, 104,
105, 106, 107, 108, 109,
132, 163, 182
Fray Bartolomé de las Casas,
79
Freud, 23, 25, 32, 151, 169,
180, 196, 200
frontera de nuestro tiempo, 25
frontera real de nuestro tiem-
po, 76
fuerza de atracción gravita-
cional, 72, 79
fuerzas malignas, 202
Galindo, Beatriz, 121
ganancia privada, 89
globalización, 30, 79
gramática de la interioridad,
170
Grondin, 23
guerra contra el sentido, 12-13
Hegel, 138, 140
Herbart, 122
hermenéutica analógica, 14,
27, 32, 34, 45, 71, 143
hermenéutica analógica de la
pedagogía de lo cotidiano,
175, 188
hermenéutica del sí, 177
hiperfetichización, 123
historia de la propiedad privada,
135, 136, 139, 142, 148, 149
historia de Occidente, 18, 58,
111, 213
historia del presente, 16, 181
historicidad, 40, 42, 50, 51, 175
historicidad presente, 40, 42, 50

- holístico, integral, totalizador o ecológico, 24, 29, 35, 88
- humanidad, 16, 21, 22, 23, 24, 55, 104, 118, 151, 153, 168, 186, 187, 188, 191
- humanismo, 12, 13
- humanismo renaciente, 13
- humanista, 55, 83, 86, 118
- Husserl, 23
- ícono político, 21
- ideología, 97, 104, 109, 208
- idólicas, 107
- idólicos, 55
- idológicas, 55,
- ignorancia, 13, 86, 150, 195, 198, 199, 200
- Ilustración no-oficial, 119
- imagen de ser humano, 12
- imperialismo, 198
- impulsos y/o pulsiones, 34
- indiferencia moral, 117
- inercia histórica, 17, 54, 132, 182
- intelectualidad, 104, 168, 169, 173
- interculturalismo, 79
- interdisciplinario, 35, 90
- interés privado, 89
- interioridad, 81, 95, 96, 97, 103, 105, 107, 151, 158, 164, 165, 170, 176
- internacional, 30, 35, 74, 89, 115, 181, 192, 193, 202
- interno, 27, 139
- Javier Rey Campos, 66
- Jesús de Nazaret, 52, 154
- Jung, 32
- Kant, 138, 140, 169, 180, 181, 182, 187, 196
- Karl Löwith, 13
- Karl Marx, 19, 52
- Karl von Cieszkowsky, 143
- Kuhn, 25, 65, 66, 67, 88, 89, 90
- Lamas, Martha, 50
- Larissa Adler-Lomnitz, 86, 87
- lenguaje, 9, 10, 15, 16, 17, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 91, 94, 107, 162, 162, 165, 193, 203, 204
- lenguaje inclusivo, 39
- lenguaje incluyente*, 9, 17, 39, 48, 50, 53, 55, 91, 203, 204
- lenguaje machista, 17
- lenguaje participativo, 44
- León Rozitchner, 151
- límite cultural, 69
- límites histórico-sociales, 75
- literaturas poscoloniales, 76
- Los autores de la nueva frontera*, 77
- lucha de clases, 18, 19
- lucha de humanidades*, 18, 19, 21, 22, 41, 53, 197, 204
- Lucía (o Luisa) de Medrano, 121
- maduración, 23, 104, 106, 174, 175, 182, 187, 190, 191, 200, 201, 202
- Maffesoli, Michel, 11
- mala educación, 184
- maltrato infantil, 126, 176, 201
- Maquiavelo, 121
- Markus, György, 97
- Marx, Karl, 19, 20, 25, 52, 94, 97, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 160
- marxiano/a, 20, 29, 135, 136, 140, 143, 148, 151, 152, 154,

- 160, 211
- marxismo, 19, 97
- marxistas, 20, 21, 145
- materialismo
- analógico, 33, 34, 143, 158, 199
 - histórico, 143, 152
 - neoliberal, 33, 149, 190
 - vulgar, 27
- materialismos, 149
- Método Científico de Investigación, 199
- método de pensamiento, 145, 201
- Método Racional de Pensamiento, 157, 171, 172, 199
- metodología/s, 11, 67, 73, 135, 139, 143, 157
- micro-cosmos, 30
- modernidad, 22, 26, 27, 57, 78, 81, 85, 117, 120, 121, 125, 204
- modo de
- apropiación, 64, 65
 - concebir, 117, 122, 124, 128, 138, 149, 187, 202, 203
- modo/s de producción, 64, 80, 161
- moral, 16, 20, 24, 65, 82, 96, 97, 99, 100, 104, 106, 107, 109, 117, 118, 119, 122, 123, 126, 127, 129, 130, 136, 143, 149, 150, 151, 152, 161, 162, 174, 176, 186, 191, 192, 193
- mujeres insurgentes, 15
- multidisciplinario, 35, 36, 90
- multifactorial, 26, 86, 89,
- mundo, 12, 20, 21, 28-30, 39, 62, 64, 68, 70, 72, 74, 76, 78, 79, 82, 86, 95, 101, 132, 136, 137, 139, 141, 143, 145, 147, 158, 166, 172, 177, 178, 185, 190, 193, 198
- actual, 13, 15, 27, 76, 83, 92, 194-196
- antiguo, 120
- apariencial, 139
- capitalista, 147
- contemporáneo, 40
- desarrollado, 181
- establecido, 136
- medieval, 112, 120
- moderno, 22, 61
- poscolonial, 117
- pre-socrático, 111
- privado, 168
- senso-simbólico, 165
- social, 97
- nacionalidad/es, 95, 130
- Naím, Moisés, 198
- naturaleza, 27, 28, 29, 30, 32, 58, 80, 82, 84, 85, 103, 104, 143, 158, 159, 160, 166, 170, 172
- necesidad, necesidades, 24, 58, 70, 72, 83, 94, 96, 145, 147, 152, 160, 162, 167, 186, 194, 195, 200
- neo-epistemología, 34, 35
- neoliberal, 33, 117, 126, 149, 190, 194, 202
- neoliberalismo, 34, 44, 117, 124, 125, 126, 193, 194, 202
- neo-realismo, 81
- neo-realista, 83
- nivel de un siglo, 59, 62, 69
- norma de calidad, 123, 124, 125
- norma histórica de calidad, 124

- Norte, 57, 69, 72, 79, 80, 88
 nueva epistemología, 14, 17,
 25, 26, 34, 36, 44, 45, 66,
 86, 91, 116, 143, 148, 157,
 175, 188
 nueva frontera de la cultura
 mundial, 76
 nueva gramática, 92
 nueva humanidad, 22
 nueva ontología, 81
 nuevo humanismo, 12
 nuevo realismo, 27, 81, 82
 nuevo salvajismo, 12
 nuevos conocimientos, 140
objetividad, 17, 26, 118, 157
 objetivo, 27, 28, 148
 Occidente, 17, 18, 58, 68, 70,
 95, 111
 ontología, 27, 31, 32, 78, 79, 80,
 81, 82, 111, 136
 Pablo de Tarso, 52
 paradigma de ser humano, 12
 paradigmas, 10, 65, 66, 67, 88
 patriarcal, 16, 17, 46, 51, 52,
 148, 193
 pedagogía, 10, 11, 12, 13, 14,
 16, 31, 32, 33, 34, 35, 36,
 40, 42, 93, 95, 101, 105,
 110, 115, 118, 119, 120,
 128, 131, 135, 136, 139,
 150, 153, 154, 155, 157,
 175, 178, 179, 180, 182,
 185, 188, 195, 201, 204
 pedagogía de lo cotidiano, 11,
 12, 13, 14, 16, 31, 32, 33,
 34, 35, 36, 42, 93, 95, 101,
 105, 110, 115, 119, 120,
 131, 135, 136, 139, 150,
 153, 154, 155, 157, 175,
 178, 179, 180, 182, 188,
 195, 201
 pensamiento reducido, 17, 26,
 pensar bien, 175, 201
 persona, 15, 30, 31, 32, 43, 77,
 95, 101, 103, 104, 106, 107,
 109, 139, 149, 152, 156,
 165, 169, 173, 175, 176,
 177, 190, 202
 personalidad, 106, 119, 121,
 151, 172, 173, 176, 182
 personas, 12, 24, 53, 54, 56, 81,
 95, 100, 142, 148, 149, 150,
 151, 157, 175, 177, 182,
 183, 185, 186, 189, 193,
 204
 Piaget, 169, 200
 pluriculturalidad, 22
 pluriculturalismo, 79
 plurinacionalidad, 22
 poder financiero, 124
Poiésis, 96, 159, 160
pólemos, 18
 poscolonial, 22, 25, 34, 52, 63,
 65, 68, 70, 71, 72, 78, 81,
 83, 110, 112, 113, 117,
 130, 181, 203
 poscolonialismo, 25, 34, 71, 75,
 77, 88
 poscristiano, 52
 positivismo, 16, 17, 26, 58, 61,
 84, 85, 136, 199, 204
 positivismo realmente existente,
 16, 17, 26, 204
 positivista, 17, 83, 138
postcolonial, 44, 181
postmodernidad, 117
 práctica desfetichizada, 94,
 prácticas lingüísticas, 9
 praxico, 143
 praxis, 9, 41, 42, 53, 55, 96
 producción académica, 33, 126,
 194

- progreso*, 60, 61, 62, 122, 144
 proporcionalidad propia, 186
 proporciones primordiales, 29
 proyecto de liberación, 130
 proyecto de nación, 131
 proyecto humanizador, 19
 prudencia, 186
 psicología del desarrollo, 174, 175, 202
 pulsión, 23, 143, 169, 180, 183, 187, 191, 196
 racionalidad, 63, 65, 72, 79, 81, 82, 83, 88, 119, 130, 135, 136, 139, 152, 168, 169, 197, 200
 realidad, 11, 17, 18, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 44, 51, 52, 56, 69, 78, 81, 82, 83, 86, 88, 91, 95, 101, 102, 103, 106, 108, 110, 111, 112, 117, 128, 136, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 158, 159, 172, 175, 179, 182, 185, 188, 190, 199, 201
 realismo cósmico, 29
 realismo empirista, 27
 realizaciones elementales del género, 107
 re-emergencia del movimiento feminista, 15
 Renato Descartes, 26
 revolución de los productores asociados, 20
 Revolución de Octubre, 20
 Revolución Francesa, 21, 61
 riqueza material, 27
 Roberto Saviano, 198
 saber de frontera, 34, 35
 Sarralde, Milena, 55
 Schelling, 138, 140
 Sforza, Caterina, 121
 semiótica, 9
 sensibilidad, 103, 104, 105, 106, 139, 152, 165, 166, 173
 sentido holístico, integral, totalizador, sistémico o ecológico, 29
 sentido reductor, 85
 sentimientos, 109, 112, 165, 166, 167, 169, 175, 177, 191
 ser humane, 28, 29, 30, 31, 32, 41, 43, 44, 96, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 116, 118, 120, 136, 143, 144, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 168, 170, 173, 174, 175, 176, 196
 ser humano, 12, 23, 32, 80, 82, 101, 102, 160, 162, 168
 Sergio Fernando Martínez Muñoz, 87
 significados directivos, 107
 significados vitales, 137
 Sistema Educativo Nacional, 7, 11, 115, 124, 126, 130, 131, 183, 191, 201,
 sistema nacional de educación, 127, 128, 129
 Sistema Nacional de Investigadores, 36
 sistemas de evaluación, 194
 sistemas nacionales de educación, 123, 184, 196
 situación cognitiva, 200
socialismo realmente existente, 20, 21, 153
 sociedad burgo-capitalista, 64,

- 84
sociedad del conocimiento, 57
 sociología de la ciencia, 87
 sociología de lo cotidiano, 11
 Spivak, Gayatri, 181
 subjetividad, 17, 95,
 subjetivo, 27, 28
 Sur, 6, 33, 34, 57, 69, 71, 72,
 75, 76, 80, 86, 89
 Tegeda, Armando G., 56
tensión, 29, 89, 90, 189
 tensión entre el ser y el deber
 ser, 89
 tensión permanente, 29
 teoría de los campos de produc-
 ción simbólica, 87
 teoría del conocimiento, 9, 152,
 195
 territorios y territorialidades, 79
 Thomas Samuel Kuhn, 65
 tiempo indigente, 13
 Tomás S. Kuhn, 25
 Tonelli, Guido, 74
 totalidad de lo existente, 28
 trabajo científico, 25, 35, 36
 trabajo vivo, 28, 142, 144, 152,
 160, 161
 trabajo-vivo, 142
 transformación lingüística, 17,
 54
 triángulo de la realidad, 28, 29
 unidad sagrada, 28
 unifactorial, 85
 V. Bush, 60, 61, 62, 63, 85
 V. I Uliánov, 20
 Vannevar Bush, 60
 Varela, Francisco, 77
 vida cotidiana, 9, 30, 32, 65,
 89, 112, 115, 122, 123, 183,
 192, 202
 vieja epistemología, 86
 vieja epistemológica, 204
 violencia, 9, 12, 13, 126
 violencia intrafamiliar, 126
 Wallerstein, 64
 Xiang Huang, 87

*Las malas palabras
de la pedagogía de
lo cotidiano*

DE
LUIS EDUARDO
PRIMERO RIVAS

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN
NOVIEMBRE DE 2020, EN SO-
LAR, SERVICIOS EDITORIA-
LES, S.A. DE C.V., CALLE 2
NÚMERO 21, SAN PEDRO DE
LOS PINOS, 03800, CIUDAD
DE MÉXICO; EN SU COMPOSI-
CIÓN SE USARON FUENTES
DE LA FAMILIA CENTURY.
TIRAJE: 1000 EJEMPLARES

Este nuevo libro de Luis Eduardo Primero Rivas busca corregir “*Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano*”, de acuerdo al título de esta publicación. El autor, recuperando las tesis del conocimiento de frontera (un saber pensado desde la *mejor frontera* en la historia contemporánea) se sitúa en él, tomando en cuenta tanto la reemergencia del movimiento feminista (que busca y suscribe un lenguaje incluyente) y la necesidad de omitir las palabras legitimadas históricamente por el positivismo realmente existente, en tanto el autor se inspira en la nueva epistemología.

ISBN: 978-607-99007-1-7



9 786079 990071 7