





30 años 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.*

Diana Romero Guzmán
y
Ulises Cedillo Bedolla,
Coordinadores

30 años de la pedagogía de lo cotidiano



México 2020

Romero Guzmán, Diana

30 años de la pedagogía de lo cotidiano / Diana Romero Guzmán y Ulises Cedillo Bedolla, coordinadores – México: Publicar al Sur, 2020.
194p. 21 cm.

ISBN: 978-607-99007-2-4

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 los autores

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

ÍNDICE

<i>Prólogo</i>	
Iván Escalante Herrera	9
<i>Capítulo 1: La pedagogía de lo cotidiano: una aproximación a la propuesta educativa</i>	
Ulises Cedillo Bedolla	13
<i>Capítulo 2: La pedagogía de lo cotidiano: entre la necesidad y la vigencia. A 30 años del inicio de un movimiento</i>	
Alejandro Méndez González	41
<i>Capítulo 3: La pedagogía de lo cotidiano y su papel en la atención pertinente de las problemáticas sociales</i>	
Alfonso Luna Martínez	61
<i>Capítulo 4: Hacia una didáctica de la pedagogía de lo cotidiano. Cambiando de paradigma</i>	
Diana Romero Guzmán	79
<i>Capítulo 5: El concepto de falacia escoliadora en la pedagogía de lo cotidiano, un abordaje lógico y epistemológico</i>	
Daniel Oviedo Sotelo	95

<i>Capítulo 6: Hacia una pedagogía para la vida. Atisbos de la Hermenéutica Analógica: visiones y perspectivas - educar para la vida más allá del mercado</i>	
Myriam García Piedras	125
<i>Capítulo 7: La educación de los sentimientos y su relación con pedagogía de lo cotidiano</i>	
Ariel García Zúñiga	145
<i>Capítulo 8: Comentar lo dicho</i>	
Luis Eduardo Primero Rivas	167



Prólogo

Iván Escalante Herrera¹

La propuesta de la pedagogía de lo cotidiano nos da la oportunidad de reflexionar sobre múltiples aspectos de la educación, pues si bien pone en el centro lo educativo, va mucho más allá, dado que su surgimiento responde a una búsqueda “...del cambio histórico-social por un mundo mejor, más justo, bueno, civilizado, ecológico, postpatriarcal y postcolonial...”, como lo señala Luis Eduardo Primero en su libro *La UPN es más importante que PEMEX* (Primero 2019: 138). Este libro se obtiene sin costo en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>). Asimismo, el principio que fundamenta esta propuesta, la trascendencia de la vida cotidiana, permite definir, en consecuencia, que la educación en estos tiempos debe tener como principal propósito proveer de una formación para la vida, más allá de los formalismos y restricciones burocráticas que caracterizan la educación escolarizada.

¹ Maestro en Ciencias con especialidad en educación por el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Coordinador del Área académica 5: Teoría pedagógica y formación de Profesionales de la Educación de la universidad Pedagógica nacional de México, desde el año 2015 a la fecha.

IVÁN ESCALANTE HERRERA

El libro que difundimos con el nombre de *30 años de la pedagogía de lo cotidiano*, es el resultado del esfuerzo emprendido por Luis Eduardo Primero durante estos años transcurridos, que ahora permite reunir capítulos de autores de diversas instituciones educativas, incluso de la República del Paraguay, y ofrece un recuento detallado de una propuesta pedagógica formulada de inicio en la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN), hace precisamente 30 años.

El capítulo inicial está escrito por Ulises Cedillo Bedolla —joven académico de la UPN— y se titula “La pedagogía de lo cotidiano: una aproximación a la propuesta educativa”. En él encontramos una detallada introducción al tema considerado, escrita con precisiones surgidas de su experiencia en la conceptualización y desarrollo de la pedagogía que nos ocupa, sintetizada con la sigla PECOTI.

El capítulo segundo, a cargo de Alejandro Méndez González —profesor en Ciudad Obregón, Sonora, Universidad La Salle Noroeste— y llamado “La pedagogía de lo cotidiano: entre la necesidad y la vigencia. A 30 años del inicio de un movimiento”, recupera la historia que genera la propuesta pedagógica examinada, situándose tanto en su formación como en su actualidad, con lo cual nos facilita una mejor idea del asunto aquí considerado. Algunas de sus tesis pueden ser sometidas a debate, y esta es una de las intenciones de la presente publicación.

El capítulo siguiente, el tercero, elaborado por

Alfonso Luna Martínez y nombrado como “La pedagogía de lo cotidiano y su papel en la atención pertinente de las problemáticas sociales”, recupera algunos aspectos históricos, donde incluye unos para una historia del presente, en tanto, partiendo de su experiencia como administrador en una escuela de educación primaria de la Secretaría de Educación Pública federal en la Ciudad de México, examina la práctica docente en el nivel de la educación básica donde labora —desde la conceptualización de la PECOTI—, y en el contexto de las acciones de la Cuarta Transformación Nacional, vigentes en la actual práctica educativa impulsada por el gobierno federal.

El cuarto capítulo, “Hacia una didáctica de la pedagogía de lo cotidiano. Cambiando de paradigma”, a cargo de Diana Romero Guzmán —académica y administrativa de la UPN—, inicia una parte de la aplicación de la propuesta pedagógica considerada en un campo específico de la actividad educativa, particularmente la didáctica, como manera de transmitir la enseñanza buscando buenas metas formativas. En este sentido, es un avance en el desarrollo de la PECOTI.

El capítulo quinto está escrito por Daniel Oviedo Sotelo —del Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), de Asunción, Paraguay— se titula “El concepto de falacia escoliadora en la pedagogía de lo cotidiano, un abordaje lógico y epistemológico”, y recoge otra aplicación de la PECOTI a un tema particular: la misma conceptualización de la educación, y su conversión en

IVÁN ESCALANTE HERRERA

una falacia cuando se la circunscribe a la mera educación escolar.

El sexto capítulo está redactado por la profesora del Instituto Politécnico Nacional de México, Myriam García Piedras, y asocia a la pedagogía de lo cotidiano con la pedagogía vitalista que concibe, que busca ir más allá de la conceptualización del “mercado” educativo, como aparece desde su título: “Hacia una pedagogía para la vida. Atisbos de la hermenéutica analógica: visiones y perspectivas - educar para la vida más allá del mercado”.

El capítulo séptimo, está escrito por el profesor del Colegio de Bachilleres (Plantel “Contreras”), Ariel García Zúñiga, y recupera un asunto relevante en este momento histórico: la educación de los sentimientos, y lo hace desde los aportes de la pedagogía de lo cotidiano, así como de otros autores que aportan brillantemente al tema.

El capítulo final y octavo, está escrito por el autor examinado vía su propuesta pedagógica — Luis Eduardo Primero Rivas, profesor fundador de la UPN—, se llama “Comentar lo dicho” y hace lo propio al glosar lo escrito por los autores de los capítulos.

El conjunto del volumen ofrece un contenido que será evaluado por sus lectores, y seguramente también podrá ser considerado críticamente.

Septiembre de 2019

Capítulo 1:
La pedagogía de lo cotidiano:
una aproximación a la propuesta
educativa

Ulises Cedillo Bedolla¹

Introducción

El propósito de este documento es acercar al lector a la propuesta pedagógica desarrollada por Luis Eduardo Primero. Consideramos que es necesaria dicha aproximación conceptual por dos razones; la primera es porque posiblemente con el título mismo de la obra, dicha propuesta pedagógica pueda parecerse innecesaria e incluso indescifrable ¿A quién le interesa trabajar sobre un espacio de la vida como el cotidiano? Es posible que creamos que hay otros espacios más importantes como, por ejemplo: el escolar, el laboral o el científico ¿no significará una pérdida de tiempo detenernos en su análisis? Pues bien, este texto tiene justo ese propósito implícito, develar la importancia o no de la vida cotidiana, así como de una propuesta educativa que busque trabajar desde tal referencia.

Y la segunda razón es de tipo más pragmático, esto es, busca serle útil al pedagogo en formación,

¹ Licenciado en Pedagogía; Maestro en Desarrollo Educativo y profesor en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco y del Colegio de Bachilleres Plantel 17 Huayamilpas-Pedregal.

ULISES CEDILLO BEDOLLA

pues se expone secuencialmente lo que desde dicha propuesta se piensa es la educación, de esta manera, el pedagogo podrá comenzar a dimensionar el vasto espectro de su práctica profesional más allá de los espacios escolarizados, dimensión y reflexión que seguramente el estudiante creativo sabrá aprovechar.

Finalmente, este documento lo significo –según el contexto en el que presenta– como una forma de reconocimiento y agradecimiento a la labor educativa de Luis Eduardo Primero Rivas hacia mi persona.

Breves pasajes entre la vida y la obra del sistematizador de la pedagogía de lo cotidiano

Una propuesta educativa –en cualquiera de sus niveles sintagmáticos y paradigmáticos de reflexión y de aplicación– se considera original no sólo por la *novedad* o *re-significación* de sus postulados, creemos que igualmente ha de fundarse en la adecuación entre lo que se dice y lo que se hace, es decir, la originalidad de una sistematización teórica se fundamenta cuando ésta tiene su *origen* en las bases experienciales de sus creadores, ello la hace *auténtica* y capaz de sortear e incidir satisfactoriamente sobre la multifactoriedad de lo real, pues de allí deviene.

Consideramos que la pedagogía que aquí se presenta posee tales raíces y cualidades; a continuación, exponemos brevemente el motivo de por

CAPÍTULO I: LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO: UNA APROXIMACIÓN A LA PROPUESTA...

qué creemos que Luis Eduardo Primero Rivas consiguió la originalidad y autenticidad referida en su obra ahora reflexionada: *la pedagogía de lo cotidiano*. Para ello, nos valemos de lo referido por quien fue el principal aprendiz de Primero Rivas: el Maestro Hugo Hernán Rodríguez, quien pasó gran parte de su formación a su lado durante los procesos de mayor creatividad y producción de la obra pedagógica que aquí nos convoca; insistimos, lo anterior con el propósito de rastrear dichas cualidades en una parte de la historia personal del autor.

Al respecto, refiere Rodríguez (2008) que, le fue posible a Primero Rivas sistematizar su obra dado que fue consciente de su formación y de su práctica educativa. Al respecto de su formación, comenta que las tendencias contestarias al capitalismo –durante la segunda mitad del siglo pasado– tenían su base en el marxismo; dichas tendencias no se expresaban únicamente en cuanto al factor económico mundial se refiere, sino que también habitaban, se discutían e impulsaban la reflexión y la producción en la academia, y podemos decir con seguridad que también en la formación de los estudiantes. Con este contexto mundial es que Primero Rivas inició su apropiación del marxismo en un nivel cotidiano, el cual se potenció por sus viajes en Sudamérica y se profesionalizó cuando llegó a México.

Nos continúa comentando el Maestro Rodríguez (2008) que, en 1973 Primero Rivas ingresa como estudiante a la Universidad

ULISES CEDILLO BEDOLLA

Nacional Autónoma de México. El ambiente en esta institución estaba impregnado por los intelectuales españoles y argentinos acogidos en el país por guerras o golpes de Estado en sus geografías de origen. Así, la UNAM se convierte en una de las instituciones universitarias más importantes en Latinoamérica, siendo el espacio adecuado para estudiar la filosofía de frontera.² La filosofía y ejercicio profesional que hereda Primero Rivas deviene de sus maestros, por ejemplo: de Adolfo Sánchez Vásquez y Juan Garzón Bates; sobre el primero, podemos referir que su influencia le permite a Primero Rivas hacer una crítica a los *marxistas* a quienes acusa de tomar sólo al Marx economicista y descuidar sus tesis antropológicas, éticas, gnoseológicas y epistemológicas, generando así una incompreensión de su obra. Y, sobre el segundo, es de destacar que es quien lo orienta a la obra filosófica de Ágnes Heller, que como veremos más adelante, será de quien se valga Primero Rivas para proponer su *pedagogía de lo cotidiano*.

De ambas referencias teóricas es que puede comprenderse cómo es que Primero Rivas se afilia a la filosofía promovida por la *Escuela de Budapest* y, como ya comentamos, en particular a una de sus representantes más destacadas,

² Debemos entender que el concepto de *frontera* hace referencia “aquel [conocimiento] surgido de pensar [...] los conocimientos [del] pasado, que fueron fundamento del saber, más se transforman en nuevos significados, al ser tamizados por el devenir histórico, que los hará mayormente aptos para interpretar y actuar sobre la realidad” (Primero & Beuchot, 2015, p. 74).

Ágnes Heller y sus estudios sobre *la vida cotidiana*.

Como hemos dicho, Primero Rivas consigue concretar su obra a razón de la consciencia que tuvo sobre su formación, los párrafos anteriores buscan esbozarla, sin embargo, igualmente se habló de una consciencia sobre su práctica educativa. Al respecto, comenta Rodríguez (2008) que, su presencia en la Universidad Pedagógica Nacional como académico de la institución y su cercanía con los estudiantes –en ese entonces profesores en servicio– le permitieron a Primero Rivas darse cuenta de variadas problemáticas educativas, en particular, percibió que sus alumnos olvidaban lo trabajado y/o “aprendido” cuando se pasaba de un tema a otro, o de un semestre a otro, ello, le hizo cuestionar su práctica docente y lo instó a iniciar la sistematización de su obra pedagógica, la cual buscaría trabajar sobre las bases del *ser* humano antes que operar sobre su *deber ser* –tesis que más adelante expondremos–. Lo que se quiere dar a entender es que, los cursos escolares suelen pensarse y concretarse sin considerar las habilidades y conocimientos presentes de los estudiantes, esto es, su estado sensible y cognitivo real, con ello, suele suceder que los objetivos educativos planteados no se cumplen pues no hay bases para que los estudiantes asimilen los contenidos académicos que se les busca proveer, a esto se refiere con operar sobre el *deber ser* y no sobre el *ser*.

Esperamos haber cumplido el propósito de

ULISES CEDILLO BEDOLLA

este apartado, que como recordaremos era esbozar la originalidad y autenticidad de la *pedagogía de lo cotidiano*, pues de hacerlo, daríamos cuenta de la viabilidad de dicha propuesta para incidir satisfactoriamente sobre lo existente, tal propósito se pretendió cumplir apelando a breves pero significativos pasajes histórico-personales en los cuales se buscaba argumentar sobre la adecuación entre la vida y obra del autor. Para concluir, podemos evocar una tesis medular de la pedagogía de lo cotidiano y aplicarla sobre la vida, pensamiento y producción del mismo Primero Rivas, ésta es que: *la época es el principal agente educativo*. Dicha tesis expresa cómo la época en la que vivió el autor condicionó sus experiencias de vida, su forma de sentir y pensar el mundo y cómo *devolverlo*, es decir, con la realización de su producción. Así, afirmamos la conexión entre el todo y la parte, esto es, que la producción mayor –la época– determina o condiciona a las menores –al ser humano y sus creaciones–, finalmente, es así como comprendemos la aparición y sistematización de la pedagogía de lo cotidiano.

La filosofía de la historia que impulsa a la pedagogía de lo cotidiano

Para Primero Rivas resulta importante argumentar la necesidad histórica de su propuesta, ello, para validarla como una manera de com-

prender el mundo, la vida y la historia pertinente para actuar sobre la realidad. Es por esto por lo que según Valleriani (2008), Primero Rivas se vale de una filosofía de la historia que considera que en la modernidad la educación fue impulsada por la clase social burguesa en dos de sus momentos históricos: por una parte, lo concerniente al Renacimiento, desde el cual se conceptuó y promovió a la educación como una manera por la cual los *siervos de la gleba* se emanciparían del feudalismo vía el humanismo y el interés común; y por la otra parte, como una expresión de la clase social burguesa capitalista, la cual promovió su instrumentación a través de los centros escolares del naciente Estado moderno con la finalidad de garantizar los intereses de la clase hegemónica, del capital y de la propiedad privada. De esta manera es que Primero Rivas argumenta la necesidad histórica de su obra, pues con la segunda etapa o vertiente de la educación burguesa, en la modernidad se constituye la *falacia escoliadora*, esto es, la reducción de la educación –y con ello de la pedagogía–, pues ahora *ser educado* es sinónimo de *ser escolarizado*.

Algunas tesis *marxianas* para comprender a la pedagogía de lo cotidiano

Este apartado busca significarse como un medio, aproximación o encuadre para comprender las

ULISES CEDILLO BEDOLLA

tesis –que serán expuestas más adelante– de la pedagogía de lo cotidiano. Como se mencionó en el primer apartado, el pensamiento de Primero Rivas y de allí su pedagogía, está afiliada –por su formación profesional– al pensamiento de Marx. Como usted notará en el subtítulo presente, se habla de *tesis marxianas* y no *marxistas*, y esto obedece a que como se expresó, el autor evita el *marxismo* dado que sostiene que tal interpretación de Marx supone su incompreensión histórica e integral de su pensamiento, por ello es por lo que, en consonancia con su maestro Adolfo Sánchez Vásquez, habla de una *filosofía marxiana*.

Para Primero Rivas, la filosofía marxiana es una filosofía de la *praxis*, esto es, una teoría del mundo que plantea la unión entre el pensamiento y la acción. El mismo Primero (2008), aclara que esto significa que la *praxis* vincula la práctica –entendida como la actividad del ser humano sobre la objetividad, tanto natural como moral– con los simbolismos con la cual la significamos y en comunión conforman la interioridad y/o subjetividad humana (p. 65). Así, tenemos que el ser humano se crea y recrea a partir de su actividad sobre la objetividad y el entendimiento de dicha práctica.

La *praxis* –acción y entendimiento de lo existente– era para Marx de vital importancia, pues de lo contrario, de acuerdo con Primero (2008), se conformaría un ser humano fetichizado, esto es, aquel que significa a lo existente como un acto

demiúrgico independiente de su creador, así como enajenado, es decir, aquel ser humano que permite que sus creaciones se vuelven contra los intereses de la humanidad, por tanto, se independizan, y ello es posible porque el mismo ser humano les ha dado ese poder, y ahora se encuentra a su servicio (pp. 60-64). Así, concluimos que tenemos un ser humano fetichizado y enajenado, el cual actúa bajo comprensiones equivocadas de lo existente, según Primero (2008), comprensiones producto de la fantasía, la apariencia, la ilusión y la ficción, en concreto, malas conceptualizaciones y/o trastrocamientos en la comprensión de la realidad (p. 62).

Por lo tanto, lo que percibimos es que, desde una reflexión *ontológica*, para Marx, según Primero (2008), una parte de lo existente es producto del hacer del ser humano; así, la realidad existe, se mantiene y transforma por su acción y sobre todo debe estar a su servicio (p. 66). De esta manera entendemos el porqué de las críticas de Marx al capitalismo, pues con esta forma de acción y/o producción, el ser humano crea fetiches, se enajena y se hace un ser reificado, esto es, no consciente, no libre y cosificado a través de relaciones de consumo e idolización.

[...] la obra de Marx [en] esencia [...] habla [de] «su odio al dinero» forma económica que [...] puede ser planteada como la cúspide de la fetichización económica [...] en tanto es el total trastrocamiento interpretativo de la actividad productiva humana. Con el dinero la actividad económica queda reduci-

ULISES CEDILLO BEDOLLA

da a un objeto, a una cosa, un artificio con vida propia, que degrada y cosifica a su creador, convirtiéndose en otro demonio: junto a la ignorancia el dinero se convierte en el Diablo [...] (Primerio, 2008, p. 68 y 69).

Ahora bien, podríamos pensar que con el advenimiento de la postmodernidad y el dejar atrás a la modernidad y a la clase social burguesa-capitalista tales tesis serían ahora inoperantes; sin embargo, no es del todo cierto. Al respecto, el filósofo y pedagogo italiano Antonio Valleriani (2008), refiere que en la postmodernidad pareciera ser que el relativismo –ético, ecológico, gnoseológico y epistemológico– promueve la tolerancia, el respeto, la comprensión y la pluralidad, cuando en realidad no es así, por el contrario, se incentiva la indiferencia y de allí la insatisfacción social, dejando nuevamente un ser humano que busca su satisfacción en las relaciones de producción, circulación y consumo (p. 130 y 131).

En síntesis, si aplicamos el pensamiento marxiano a la educación, tenemos que, con el triunfo del capitalismo y ahora con los estragos del neoliberalismo, los sistemas escolares y sus pedagogías oficiales –en su mayoría– buscan garantizar los intereses de la clase hegemónica, de la producción, de la globalización y del capital. Estos espacios educativos que no cuentan con el ideal formativo de la *Ilustración no oficial* continúan formando desde sus bases a seres humanos fetichizados, enajenados y reificados.

Compromiso epistemológico de la pedagogía de lo cotidiano

Ante tales tesis marxianas, Primero Rivas asume una posición ontológica y epistemológica que busca evitar comprensiones trastrocadas de la realidad; dicha postura posee sólidas sugerencias pedagógicas acerca de cómo conceptuarse a sí misma, a la educación y a los procesos de evaluación del conocimiento. Al respecto, Primero (2008) plantea la necesidad de articular la concepción que tenemos de lo real y de su comprensión (p. 93), esto es, de la ontología y la epistemología, pues de dicha comunión y compromiso dependerán la adecuación de las interpretaciones hechas de lo existente, evitando así la falsedad o la fantasía. Lo que tenemos es que Primero Rivas es un filósofo realista que se adelanta y nos previene de lo que recientemente Mauricio Ferraris ha denominado la *falacia posmoderna del ser-saber*, esto es, asumir que *el ser es lo que sé o creo saber de lo que es*.³

Al tener claro el compromiso o comunión entre la ontología y la epistemología es posible ahora valorar el alcance de las interpretaciones que se hacen de lo existente, es decir, la *verdad*. De

³ Sobre estas tesis puede usted consultar el libro escrito por Mauricio Beuchot y José Luis Jerez: *Dar con la realidad*, publicado en el año 2014 por la editorial Círculo Hermenéutico en Argentina (sobre la referencia a Ferraris véase las páginas 119-125). Este volumen se puede adquirir gratuitamente en el portal WEB del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología <http://spine.upnvirtual.edu.mx/index.php/item/542-dar-con-la-realidad>

ULISES CEDILLO BEDOLLA

acuerdo con Primero (2008), ha de ponderarse la verdad según la existencia del objeto mismo (ontología), la adecuación entre la mente humana y los objetos (epistemología) y las entidades lingüísticas utilizadas para conocerlos (la semiótica y la semántica) (p. 96), esto es, para Primero Rivas, la valoración de las comprensiones debe conjuntar las tres teorías de la verdad: la coherentista, la correspondentista o de adecuación y la pragmática o del consenso. De esta manera es como entendemos que desde la postura epistemológica desde la cual opera la pedagogía de lo cotidiano, la verdad y por alusión, la ciencia, no se limitan a la conceptualización empiro-positivista, sino que, Primero (2008), nos aclara que se afilia a la epistemología de la ya referida Escuela de Budapest, desde la cual:

[...] la ciencia es conocimiento sistemático, racional [y] desantropomórfico de las objetivaciones genéricas, [y el científico debe] participar en la comunicación [...] que genera su comunidad intelectual para articularse con los consensos que validan (o invalidan) las tesis que formulan. Desde este modo de concebir la ciencia no sería el conocimiento institucional validado por el *método científico* de unos cuantos iniciados reconocidos oficialmente por el sistema. (p. 97 y 98).

Filiación filosófica de la pedagogía de lo cotidiano

Anteriormente expusimos breves tesis filosóficas que nos aproximaron al pensamiento del sistematizador de la pedagogía de lo cotidiano, así como otras que nos encuadraron el porqué de la necesidad histórica y social de dicha propuesta; ahora, este apartado tiene la finalidad de exponer cuáles son las tesis filosóficas sobre las que se sostiene la obra pedagógica de Primero Rivas.

Al respecto, la *raigambre* filosófica –como ya hemos percibido y referido– deviene según Valleriani (2008), de la *dialéctica de lo concreto* de Marx (p. 137), así como de la *filosofía y sociología de la vida cotidiana* de Ágnes Heller, la cual considera a este nivel de la realidad –el de la vida cotidiana– como perentorio en la definición de la realidad, pues es el lugar donde se concreta el mundo, la vida y la historia (Primero, 2008, p. 82).

En el apartado anterior ya anunciábamos el pensamiento *realista* de Primero Rivas, y eso se debe a que, como seguidor de Marx, es consciente de que fue él quien corrigió al idealismo hegeliano. De acuerdo con Primero (2008), Hegel sostenía la preeminencia del Espíritu sobre la materia, pero Marx recusaría a su maestro y diría que *es la vida la que determina la consciencia y no ésta a aquella* (p. 56). Así, entenderemos cómo la obra pedagógica que nos convoca, según Valleriani (2008), evitará las abstracciones y buscará traba-

ULISES CEDILLO BEDOLLA

jar con las experiencias de la vida cotidiana (p. 129), pues como dijimos en el penúltimo párrafo del primer subtema, esta pedagogía buscará trabajar sobre las bases constitutivas del *ser* humano antes de operar sobre su *deber ser*.⁴

Así, tenemos que Primero Rivas buscará operar educativamente desde lo concreto, desde las bases constitutivas de lo existente, y entenderá que tal concreción se da en la vida cotidiana, entendida como “... las actividades colectivas que caracterizan la reproducción de los seres humanos y que se vuelven la posibilidad de la reproducción social.” (Heller, 1974 en Valleriani, 2008):

Alimentándose, durmiendo, trayendo hijos al mundo, etc., el ser humano se reproduce, como todo animal, en cuanto ser natural; conociendo las cosas y apropiándose de usos e instituciones de la época, así también reproduce la sociedad a la que pertenece y en la cual se humaniza. (Valleriani, 2008, p. 132).

Será la vida cotidiana el espacio y tiempo donde el ser humano se constituye como tal y desde el cual partirá para actuar y desarrollarse en otros nive-

⁴ Es importante mencionar que, para poder operar educativamente sobre el *ser* de la persona, Primero Rivas distingue una antropología filosófica descriptiva y una propositiva, esto es, una del *ser* y otra del *deber ser*, prefiriendo trabajar con la primera —por su carácter realista— elabora el *diagrama del ser humano* desde el cual busca precisar las partes y elementos que nos componen, así como sus relaciones. El diagrama del ser humano más actualizado puede consultarse en las páginas 83 y 84 del libro *La UPN es más importante que PEMEX*, el cual puede descargar gratuitamente desde el portal WEB: <http://spine.upnvirtual.edu.mx/>

les de expresión social, como, por ejemplo, el escolar o laboral. Según Valleriani (2008), en la cotidianidad el ser humano se hace de las habilidades y comportamientos necesarios para objetivarse en otros niveles de concreción de la vida, por tanto, creemos que funge como el lugar primigenio de formación; dicha formación opera mediante un amoldamiento de la persona al mundo, por ejemplo, se asumen conductas, modos de pensar, de relacionarse, de expresarse, mismas que le dan una relativa autonomía a nuestro destino; igualmente, se precisa que el *conocimiento* en este espacio primigenio de concreción no pasa de la *doxa*, pues se caracteriza por la repetición, la pragmaticidad y el antropocentrismo; por lo tanto, el deber ser de la educación, en este caso, lo que busca la pedagogía de lo cotidiano sería ayudar al ser humano a pasar de su particularidad, de su consciencia ingenua del mundo, a una consciencia reflexiva (p. 133 y 134).

Al referir a la vida cotidiana como el espacio de concreción de lo existente, será importante hacer algo con su tendencia al pensamiento y acción mecánica, irreflexiva, egoísta, antropomórfica, etc., esto es, debemos evitar que desde la base se piense y actúe fetichizadamente, de lo contrario, en actividades y espacios superiores como la escuela, la ciencia, el trabajo, la filosofía, el arte y más, el ser humano concretará actividades bajo supuestos o interpretaciones trastocadas de la realidad y de allí nocivas moral, ética, pedagógica, epistémica y ecológicamente.

ULISES CEDILLO BEDOLLA

Por lo tanto, resultó para Primero Rivas de vital importancia trabajar sobre las tesis de Heller, pues como menciona Torres (2012), la filósofa húngara planteó en su obra *La sociología de la vida cotidiana*, publicada en 1973 que, era necesario revolucionar radicalmente este nivel primigenio de concreción de lo existente, pues de acuerdo con sus maestro György Lukács, de lo cotidiano surge la ciencia y la estética, ambas se diferencian de ella pero regresan a su vitalidad; en su obra, *La Estética*, Lukács refiere que la cotidianidad es como un río del cual se desprenden modos y factores de la realidad, tales como la ciencia y el arte, de la vida cotidiana es de donde surgen las grandes creaciones de la humanidad a través de los vínculos, sentimientos y pensamientos con los cuales los seres humanos se relacionan (p. 47-49).

Heller buscaba revolucionar la vida cotidiana, veía en ella la posibilidad de que desde allí partiera un mundo diferente al fetichizado, pues a diferencia de Heidegger –quien “... describe la vida cotidiana como una vida enajenada por principio: en efecto el punto nodal de su teoría es precisamente estar arrojados a esta vida alienada» (Heller, 1988: 6)” (Torres, 2008, p. 50)–, la filósofa de la escuela de Budapest, de acuerdo con Torres (2008), no niega la enajenación, pero considera que una vida cotidiana no alienada es también concebible (p. 51).

De esta manera, lo que tenemos es que la tesis de Marx sobre su negativa a hacer del mundo un

espacio fetichizado y nocivo para la vida, así como la tesis de Agnes Heller acerca de la impronta de entender lo cotidiano como el espacio de concreción de lo existente y de allí su necesidad de revolucionarlo a razón de sus inherencias y tendencias al fetichismo y a la enajenación, fueron recuperadas por Primero Rivas como la fundamentación práctica y teórica para su propuesta pedagógica.

Finalmente, insistimos en que acabamos de exponer breves planteamientos filosóficos que son base, fundamento e impulso de la pedagogía que a continuación describimos.

Introducimos a la pedagogía de lo cotidiano

A continuación, expresamos unas breves líneas acerca de qué cosa es la pedagogía de lo cotidiano y qué entiende por educación.

Para Primero Rivas, la pedagogía es la racionalidad de la educación, y lo cotidiano es el espacio donde parte la generación de nuestras condiciones de vida, es decir, donde se inicia la reproducción de lo social (Torres, 2012, p. 54 y 55). Por tanto, la pedagogía de lo cotidiano buscará racionalizar la práctica educativa, esto es, será su norma y buscará situarse y accionar desde el que considera el primer nivel de definición de lo existente: lo cotidiano (Primero, 2008, p. 82); así es como a través de la práctica educativa consciente y/o racional intentará ir en contra de la fetichización y enajenación de la vida cotidiana, pues

ULISES CEDILLO BEDOLLA

como hemos señalado, de acuerdo con la filosofía de filiación de Primero Rivas, dicho espacio –lo cotidiano– es la base de otros niveles, creaciones y prácticas humanas y sociales, tales como el arte, la ciencia y la filosofía; de esta manera, de omitir una práctica educativa desfetichizadora desde lo cotidiano, la reproducción social –la que sea– se inclinará hacia la alienación.

Sostenemos que la *pedagogía de lo cotidiano* es una norma educativa de lo concreto, en tanto en lo cotidiano es donde se define toda la realidad, pues aquí es donde se objetiva lo histórico (y las historias vividas por las personas particulares), y donde actuamos para seguir con vida. (Primero, 2008, p. 88).

Refiere Primero Rivas (2008) que, desde la pedagogía de lo cotidiano se conceptúa a la *educación* como *formación de la persona*, pero para formarse debe obtener *sustancia*, por tanto, debe *apropiarse* del mundo, esto es, ingresar a él y mantenerse; ello, a través del dominio de sus instrumentos y sus símbolos. De esta manera, entendemos que la educación efectivamente es formación humana, pero sobre todo es *apropiación* (p. 83 y 84). La persona debe apropiarse del mundo al cual fue *arrojada*, allí comienza su proceso educativo que lo hace *ser* humano. De las tesis expuestas queda perfilado que el pedagogo posee un amplio campo laboral y que no debe ceñirse o vincular a la pedagogía solamente como escolarización, esto es, sostener la *falacia escoliadora* ya referida.

CAPÍTULO I: LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO: UNA APROXIMACIÓN A LA PROPUESTA...

Lo que tenemos hasta ahora es que, desde la pedagogía de lo cotidiano, la pedagogía es la racionalidad de la educación, lo cotidiano es el espacio primigenio de conformación de la realidad, la educación es formación de la persona, y finalmente, la persona se forma, educa y se hace ser humano apropiándose de la realidad, por tanto, según Primero (2008), la educación estará condicionada por lo que hacemos, es decir, por nuestra práctica en la realidad (p. 88), y por el registro de eso vivido: la experiencia.

... –por ejemplo– el número de palabras contenidas en nuestro vocabulario estará en relación directa con lo que hayamos escuchado de quienes nos hablan, de los libros leídos, de las películas vistas, de nuestras horas de televisión; en fin, de la práctica donde hayamos estado insertos, que necesariamente conformará nuestras estructuras cognitivas y sensibles, pues estamos hechos de acciones que generan significados que con su poder simbólico motivan nuestra sensación y acción. (Primero, 2008, p. 88).

Así, entendemos que la educación forma al ser humano a través de la apropiación que éste hace del mundo, dicha apropiación (dominio de los instrumentos y los símbolos del mundo) y sus cualidades son correspondientes con la práctica efectiva del ser humano, es decir, lo vivido (la práctica) y su registro (la experiencia) expresan la cualidad de la formación de nuestras estructu-

ULISES CEDILLO BEDOLLA

ras sensibles y cognitivas y de allí el tipo de respuestas al mundo, proceso continuo en el cual la educación es la constante; de allí la importancia de su racionalización o consciencia, si lo que se pretende es transformar condiciones de vida alienadas, en general, nocivas para la buena vida.

En consecuencia, tenemos que es posible definir a la pedagogía de lo cotidiano como:

(...) la norma educativa que rige la formación de la persona priorizando sus condiciones de vida diaria, pues es en esta dinámica donde surgen las circunstancias para formarse o deformarse, para educarse o deshumanizarse; y para socializarse en cualquiera de nuestros procesos de socialización: el primero (o familiar), el secundario (o escolar) y el terciario (o civil y profesional). (Primero, 2005, p. 13).

Como hemos comentado, Primero Rivas entiende a la educación como formación humana, pero para que tal proceso se concrete, es igualmente importante entenderla como *apropiación*, esto es, como un proceso a través de cual el ser humano hace suyo el mundo. En este *hacer suyo el mundo* el ser humano se hace a sí mismo, pues de lo hecho y su registro resulta la conformación sensible y cognitiva que se puede ver expresada mediante las respuestas o devoluciones que hace al mundo vía su práctica.

De acuerdo con Torres (2012), Primero Rivas recupera el concepto de *apropiación* de la obra de Ágnes Heller,⁵ el cual significa *adueñarse, hacerse suya o apoderarse de* la realidad, y como ya hemos comentado, esta apropiación se concreta a través de la práctica humana, de la *acción del sujeto sobre el objeto*, es por esto que la educación puede referirse no sólo como formación humana y apropiación sino también como una *práctica*, que lo que hace es conformar la *subjetividad y/o sensibilidad e intelectualidad* de las personas (p. 55).

(...) para Primero Rivas, la apropiación es el conjunto de recursos subjetivos con que cuenta la persona para actuar, convenientemente con los objetos de la realidad; los medios de relación con ella (instrumentos de producción, de comunicación y de interacción); sus materiales de realización (materias primas; significados; estructuras de interacción) y las relaciones sociales que constituyen la vida de la sociedad» (1999; 29). La apropiación es fundamental para la vida de todo hombre, esa totalidad de herramientas subjetivas son parte esencial para su desempeño como ser humano, sus acciones sobre la naturaleza, sus vínculos con los otros y fundamentalmente consigo mismo, sin apropiaciones el ser humano no puede existir como tal. (Torres, 2012, p. 56).

⁵ Situación que no debe sorprendernos, pues como hemos expresado Primero Rivas tiene en Heller y Marx a dos de sus principales referentes teóricos.

ULISES CEDILLO BEDOLLA

Las funciones principales de las *apropiaciones* son permitirle al individuo *ser* humano, así como mantenerlo con vida vía un adecuado desenvolvimiento poético y/o económico y moral. Las particularidades de dichas apropiaciones o recursos subjetivos con los que cuenta la persona varían según la práctica, esto es, se transforman según las experiencias de vida, por tanto, la relación de la persona con los objetos del exterior y consigo misma poseerá rasgos particulares.

Lo que tenemos es que la educación como apropiación da forma a la personalidad del ser humano, es decir, orienta su modo de ser y actuar, y evidentemente varían sus cualidades según la educación recibida, pues según la práctica hecha habrá personalidades dominadas por la mera psicología, o pueden ser reflexivas e incluso racionales. Pero, es importante precisar que, a pesar de las distintas categorizaciones hechas sobre la personalidad, así como de las distintas apropiaciones y de allí prácticas y experiencias constitutivas de ella, debemos precisar que hay una fuerza condicionante que las caracteriza como “comunes”, esta es la *época*, en consonancia con tesis marxianas, *la producción mayor condiciona a las menores*.

Así, entendemos que la personalidad –modo de ser y actuar de las personas, recursos subjetivos con los que cuenta para actuar con los objetos de la realidad y consigo mismo– esto es, los sentimientos, pensamientos y acciones, de acuerdo con Primero (2008), son propios del

mundo social y natural que rodea a la persona (p. 72).

(...) cuando *educación* significa apropiación implica igualmente conformación de personalidades [...] el ser humano tiene que hacer suyo el mundo de la objetividad para poder existir como tal. La educación será así introyección de la realidad objetiva para operar en ella... (Primerio, 2008, p. 75)

Ahora bien, debemos recordar que esta propuesta educativa busca trabajar sobre la latente fetichización de la cual es objeto la vida cotidiana, y por derivación, de las fetichizadas apropiaciones que hace el ser humano de ella, por ello, una icónica conceptualización de la educación no puede referirla sólo como una práctica, sino que debe avanzar en conceptualarla como una *praxis*, pues como ya hemos comentado, la *praxis* da cuenta de una práctica informada, de una acción y entendimiento de lo existente, es decir, debemos entender que la educación nos permite a los seres humanos hacernos conscientes de nuestra pericia y con ello de nuestras apropiaciones. Su descuido nos haría aceptar la inherente alienación de la vida cotidiana y no salir de ella pues estaríamos sumergidos en acciones impulsadas por comprensiones equivocadas de lo existente y/o trastrocamientos en su comprensión.

Entender la educación como formación humana, apropiación y *praxis* nos permitirá concebirla como conformadora de personalidades, e

ULISES CEDILLO BEDOLLA

incluso nos guiará en el autoconocimiento, pues ejercer una práctica informada (praxis) supone ser conscientes de las apropiaciones que hacemos y de cómo nos conforman, dicha consciencia refiere una hermenéutica del sí, esto es, una interpretación de nosotros mismos, acto educativo que nos permitirá según Primero (2008), no solo apropiarnos de lo externo (naturaleza y sociedad), sino reconocer nuestro estado fisiológico, sensible y simbólico y con ello poder controlar nuestro actuar (p. 77), así, la praxis se va afinando y nos aleja del fetichismo.

Si hemos sido atentos a nuestra lectura, habremos identificado cómo las distintas acepciones referidas sobre la *educación* poseen un mismo hilo conductor, es decir, se ha expresado su continuidad y emparejamiento. Siguiendo este ejercicio expositivo, debemos nombrar una referencia más acerca de cómo entiende la pedagogía de lo cotidiano a la educación. Al respecto, se le conceptúa como una *ontología*, pues como hemos dicho, al ser la educación una apropiación de lo objetivo en lo subjetivo y con ello su constitución, faculta al ser humano para que, con su devolución, esto es, a través de su práctica, mantenga y transforme en su alrededor, lo existente.

La apropiación es la constitución humana que hemos nombrado y es, *en su constitución ontológica la trasposición de las regularidades objetivas a la subjetividad*, y es por tanto la subjetivación que al introyectar la objetividad la puede controlar en cuanto tiene, posee, se ha adueñado de las regula-

ridades de la objetividad, y teniendo las claves de ésta la puede controlar. Dicho de otro modo: la apropiación es transposición ontológica del ser de la objetividad al ser de la subjetividad, y es en consecuencia la posibilidad del retorno a la objetividad para que el ser humano pueda realizarse, objetivarse. (Primerio, 2008, p. 78).

Ahora bien, es importante precisar que no se puede enseñar a apropiarse del mundo, en todo caso puede potenciarse. Primerio (2008), comenta que se puede potenciar a través de la práctica que el adulto hace y que es observada por el infante, y es de dicha práctica adulta y apropiación infantil que surge la cualidad de la misma, por ello creemos relevante el papel del modelo en la educación. En consecuencia, el modelo adulto es quien facilita o impide adecuadas apropiaciones estructurantes de sensaciones y pensamientos (pp. 80 y 81), habilidades que requiere el ser humano para vivir adecuadamente.

Hemos descrito las principales referencias a la educación con las que se trabaja desde la pedagogía de lo cotidiano, y a modo de conclusión de este capítulo, podemos decir y recordar que, la pedagogía de lo cotidiano al concebirse como la racionalidad de la educación es, por tanto, su norma, pues según Primerio (2008), la dirige, cuestiona, modifica o niega (p. 73 y 74).

ULISES CEDILLO BEDOLLA

Conclusión

La pedagogía de lo cotidiano busca ejercer una práctica educativa desfetichizada, para ello se asume como su norma, esto es, aquella que le plantea un deber ser; sin embargo, dada su filiación realista, antes de plantearle un deber ser, atiende al ser. La comprensión del ser, esto es, de lo existente, busca desde una renovada ontología y epistemología considerar sus múltiples factores constitutivos. Desarrollar ahora dichos principios ontológicos y epistemológicos está fuera de proporción, pero al menos podemos nombrarlos; esto, por si es de su interés profundizar más en el tema, podrá considerar otras producciones asociada a la pedagogía de lo cotidiano, como la *nueva epistemología analógica*, el *nuevo realismo analógico* y en general, la *hermenéutica analógica*, tópicos de los cuales puede usted consultar amplia y especializada bibliografía en el portal WEB <http://spine.upnvirtual.edu.mx/>.

El propósito de la práctica epistemológica referida y en particular de la pedagógica aquí resaltada es, según Primero (2008), que el ser humano sea consciente de sus apropiaciones, esto es, que posea un conocimiento deliberado de su naturaleza interior y exterior, lo cual le permita adquirir las nociones primarias del tiempo y del espacio y un manejo adecuado de los objetos de la sociedad. Básicamente, se busca que se ordenen de la mejor manera posible las cualidades sensibles tales como la sensación, la percepción, la afectividad; y

las intelectuales, como, por ejemplo, la abstracción, el pensamiento lógico y formal y el conocimiento; se cree que, de esta forma, la educación y/o apropiación le permitirá al ser humano una adecuada práctica económica, moral y de descanso y diversión (p. 78 y 79).

Con lo anterior, esperamos haber cumplido los propósitos de este capítulo, que como recordaremos eran: aproximarnos a la pedagogía de lo cotidiano, reflexionar sobre la vida cotidiana y su importancia o trascendencia educativa y, finalmente, mostrar un panorama más amplio acerca del ejercicio educativo desde el cual puede reflexionar y accionar el pedagogo.

Referencias

- BEUCHOT, M., & JEREZ, J. L. (2014) *Dar con la realidad*. Argentina: Círculo Hermenéutico.
- PRIMERO, L. E. (2005) *Balance de la emergencia de una propuesta pedagógica*. México: Primero Editores.
- PRIMERO, L. E. (2008) *La pedagogía analógica de lo cotidiano antes de la tragedia* en, Valleriani, A. (Coord.), *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación*. México: Plaza y Valdez, pp. 53-124.
- PRIMERO, L. E. (2019) *La UPN es más importante que PEMEX*. México: Editorial Torres y Asociados.
- PRIMERO, L. E., & BEUCHOT, M. (2015) *La filosofía de la educación en clave postcolonial*. Argentina: Círculo Hermenéutico.
- RODRÍGUEZ, H. (2008) "Una historia de la pedagogía

ULISES CEDILLO BEDOLLA

analógica de lo cotidiano” en, Valleriani, A. (Coord.), *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación*. México: Plaza y Valdez, pp. 257-276.

TORRES, F. (2012) “Los referentes filosóficos y las tesis de la pedagogía de lo cotidiano” en, Monroy, F. (Coord.), *A 20 años de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Torres y Asociados, pp. 47-62.

VALLERIANI, A. (2008) “Emancipación y tragedia – Luis Eduardo Primero Rivas y la pedagogía de lo cotidiano” en, Valleriani, A. (Coord.), *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación*. México: Plaza y Valdez, pp. 125-154.

Capítulo 2:
La Pedagogía de lo cotidiano, entre la
necesidad y la vigencia. A 30 años del
inicio de un movimiento

Alejandro Méndez González

“Cuando la filosofía brota de una íntima necesidad, cuando es (...) inevitable, lleva, para los que no son filósofos (...) a la restauración de un sistema de creencias vivaces, capaces de orientar eficazmente la vida” (Marías, J. 1993).

Introducción

La presente comunicación versará sobre la pedagogía de lo cotidiano, movimiento iniciado hace 30 años, para aquellos que gustan fijar inicios y finales como referencia, a veces ignorando que los planteamientos como el de Luis Eduardo Primero Rivas llevan un largo proceso de gestación. Lo refiero como movimiento porque su propuesta no es producto de una serie de elucubraciones surgidas de la ociosidad de un intelectual que busca, como muchos otros, obedientes y acomodados al sistema vigente, hacer de la producción académica un negocio personal; por el contrario, lo que

ALEJANDRO MÉNDEZ GONZÁLEZ

queda claro a la persona que lee y/o dialoga con este filósofo colombiano-mexicano es su tenaz y coherente compromiso en la construcción de un mundo mejor, más humano, humanizante, capaz de conjugar las inquietudes de muchos, incluso de otras geografías.

Estimo inapropiado resumir o sintetizar las principales tesis, aportaciones o desarrollos que configuran a la pedagogía de lo cotidiano en su estado o nivel actual ya que en este espacio se reconocen tanto a los maestros como a los muchos discípulos que podrían hacerlo con mayor claridad, precisión y exactitud que quien esto redacta, por ello me bastara con esbozar lo aludido en el título: la necesidad y la vigencia de esta filosofía.

Esta comunicación está dividida en dos partes. La primera se articula en torno a la situación que propició y/o demandó el surgimiento de la pedagogía de lo cotidiano. En la segunda parte delinearé la situación actual de la educación, específicamente en su dimensión escolar de una manera general y finalmente, en la última sección, recuperaré lo expuesto para indicar los horizontes que, estimo, se despliegan frente a quien o quienes han ingresado en este a veces ingrato pero conveniente camino.

Sean también estas líneas un mínimo, pero sincero reconocimiento a Luis Eduardo Primero Rivas quien ha sido generoso y dispuesto a dialogar, riguroso en el pensar y coherente en el actuar. No puedo dejar de aprovechar la oportunidad de reconocer que sus esfuerzos, su tenacidad

y la generosidad que pone en lo que hace, palpitan y motivan a aquellos que no pueden más que apreciarse de ser y de hacerse sus agradecidos discípulos.¹

[1] Necesidad

[1.1] La situación

“La única razón válida para hacer filosofía es no tener más remedio que hacerla. Pero si esa razón existe, es inexorable, bajo pena de no ser –hombre, país o época– quien se tiene que ser” (Marías, 1993, pág. 29)

Sirva esta cita de Julián Marías para iniciar con una cuestión elemental ¿Cuál era el contexto, a finales de la década de los ochentas del siglo XX, en el que Luis Eduardo Primero Rivas inició el movimiento de la pedagogía de lo cotidiano?² De otra manera ¿Era necesaria, en la época que surgió, una pedagogía de lo cotidiano?

Si nos atenemos al contexto, esta filosofía³ fue, principalmente, una profunda crítica a:

1 Parfraseando a Albert Camus en una carta dirigida a su maestro de primaria Louis Germain el 19 de noviembre de 1957 con motivo de la recepción del premio Nobel de literatura.

2 Es claro que el pensamiento de este filósofo, como todo pensamiento, llevaba un largo proceso de gestación, pero es a partir del periodo señalado que la pedagogía de lo cotidiano se expondrá en diversas revistas y foros mexicanos.

3 Le denominé filosofía porque conjuga, no sólo como supuestos, sino como desarrollos, una ontología, una epistemología, una onto-antropología, una ética y más. Véase el material sobre estos y demás tópicos, accesible de manera gratuita, en: <http://spine.upn-virtual.edu.mx/index.php/listado-del-material-descargable>

ALEJANDRO MÉNDEZ GONZÁLEZ

“la reducción que la pedagogía sufrió en el siglo XX, a consecuencia del triunfo generalizado del capitalismo, que redujo la educación a escolarización, como consecuencia del establecimiento de los sistemas nacionales de educación, que al institucionalizarla haciéndola un proyecto de Estado, la tiene que limitar a las prácticas, rituales y procedimientos escolares, al tiempo que promueve pedagogías adaptadas a la Escuela, las cuales a lo largo del siglo XX se van instrumentando paulatinamente, hasta quedar convertidas en didácticas y en los peores casos, en meras tecnologías de la educación” (Primero Rivas L., 1999, págs. 13-14).

Crítica que estaba dirigida, en primer lugar, a “políticos, administradores escolares e intelectuales orgánicos post-burgueses, dedicados a consolidar el poder del capital triunfante en el siglo XIX —el financiero, potencia generadora del poder imperial” (pág. 15), cuyo principal efecto fue la miope parcialización de la persona a un mero “ciudadano-trabajador-consumidor-ignorante” (Ibíd.), es decir, la formación humana⁴ se reducía o parcializaba a sólo una respuesta, operativa a los intereses del Estado capitalista neoliberal⁵ que trasladaba sus expresiones y dinámicas a fetichizaciones que deterioraron la educación oficial y se

⁴ Véase la significación de este concepto para el humanismo en: Gadamer, H. G. (1977), específicamente en el Tomo I, capítulo primero, elucidación de la cuestión de la verdad desde la experiencia del arte al hablar de los conceptos básicos del humanismo; primera sección, La superación de la dimensión estética; en su primer planteamiento, significación de la tradición humanística para las ciencias del espíritu; páginas 38-48.

⁵ El proceso histórico que llevó a esta situación puede verse con detalle en: Beuchot & Primero Rivas (2015).

CAPÍTULO 2: LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO, ENTRE LA NECESIDAD Y LA VIGENCIA...

tradujeron, a su vez, en proyectos truncados, incoherentes, abstractos e ineficientes. Los argumentos que sustentaban estas afirmaciones se evidenciaban, por ejemplo, en:

- a) Los constantes fracasos de los sistemas nacionales de educación, expuestos y documentados en diversos informes internacionales elaborados por los nuevos agentes educativos como la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO y diversos organismos evaluadores/certificadores nacionales e internacionales.
- b) El surgimiento de proyectos educativos para-escolares y empresariales que pretendían subsanar las deficiencias que ni siquiera respondía a las demandas de su propio sistema, ya que el sujeto generado era, además de lo dicho, ineficiente e ineficaz para satisfacer las exigencias del capitalismo actual que precisaba individuos hiperespecializados. Es por ello que se elaboraron estrategias educativas pragmático-instrumentales, como la educación en línea o licenciaturas ejecutivas, oferta que se ubicó no sólo en las universidades mexicanas, tanto privadas como públicas, sino en la creación exprofeso de empresas que pudieran atender esa “demanda”.

En este panorama la pedagogía de lo cotidiano fue crítica y por ello revolucionaria ya que creía⁶ que otro mundo era posible, por lo que serían objetos de su análisis no sólo el sistema capitalista sino

⁶ Elemento fundamental de esta propuesta, desarrollado en Primero Rivas L. (2002).

ALEJANDRO MÉNDEZ GONZÁLEZ

también “las enajenaciones, fetiches, ídolos, sublimaciones, ilusiones y fantasías que contiene, para plantearse frente a ellas y tomar la posición concreta o posible que se alcance evitando la ilusión en el trabajo pedagógico” (pág. 18).

Hasta este momento, la problemática abordada parecía estar circunscrita al campo de la política educativa, por lo que era o parecería ser un asunto de especialistas en las diversas ramas implicadas. Sin embargo, su significación y repercusiones ampliaron el horizonte problemático pues de ello emanó un tipo de persona caracterizado como “post-ciudadano –global, globalizado o de la “generación google”–, *free-lance*, o “trabajador asociado” a Empresas (habitualmente transnacionales) con salarios limitados o por “obra determinada”, hiper-consumidor –de productos desechables, de rápida circulación, altamente perecederos– y especializado en su nivel específico de producción, y por tanto un neo-ignorante: habitante de los espacios virtuales y de los no-lugares, y sólo conocedor de la información oficial o formal y sin conciencia histórica ni mucho menos crítica” (pág. 17).

¿Cuáles fueron las consecuencias y/o repercusiones de la “producción” de personas bajo estos esquemas y dinámicas? De los ochentas hasta nuestros días, una configuración de la educación tal, definió una época como:

“deshumanizada, desmoralizada, desavenida y de múltiples ‘des’, que en últimas significan una con-

CAPÍTULO 2: LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO, ENTRE LA NECESIDAD Y LA VIGENCIA...

clusión básica: desconfianza desinteresada en el otro gracias a la indiferencia moral de una época del desarrollo capitalista, que algunos han dado en llamar postmodernidad” (Primero Rivas L., 1999, pág. 174)

Básicamente el sistema capitalista expresado y concretado en los sistemas de educación, que suponen la reducción –y por ende la falsación– de lo educativo a lo escolarizado, no forma seres humanos sino “máquinas consumistas de 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 (...) que sirven para producir sin valores ni compromisos de humanidad” (Ibíd.).

Exagerado sería decir que la filosofía que aquí se refiere fue la única en Latinoamérica que se “sublevó”, teórica y prácticamente, en contra de los postulados, dinámicas y configuraciones del capitalismo neoliberal concretado en educación, hubo otras, pero su particularidad estriba en que centraba su atención no sólo en los síntomas, sino que rastreó las causas hasta el origen, el cual conceptuó como capitalismo decadente (ibíd. pág. 179).

Dicho capitalismo decadente se caracterizó por ser una norma de calidad que definía el ser y el quehacer de la persona en la comunidad y sus estructuras, donde su decadencia está, precisa-

ALEJANDRO MÉNDEZ GONZÁLEZ

mente en “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” (ídem) pues al concentrar la atención y esfuerzos en la generación de capital, inversamente se desinteresó y marginó aquello que es necesario y fundamental para la vida humana, tanto singular como colectivamente, sin ponderar los efectos negativos que conllevó el afán de “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 humano convertido en un lujo cuyos usuarios son un sector poblacional crecientemente selecto y de minorías cada vez más exclusivas” (Ibíd. pág. 180).

Una segunda característica del capitalismo decadente fue el “agotamiento de lo humano”, pues el esfuerzo que implicó hacer para producir dinero absorbía la mayor parte del tiempo diario y demandaba demasiado esfuerzo, donde la salud se vio comprometida. Esta inmersión de la vida en una secuencia maquina redujo o anuló la preocupación y ocupación por el enriquecimiento cultural y moral, desde donde se pudo entender que el clima generado fue la raíz de la deshumanización que se vivió: “caldo de cultivo del alcoholismo, la drogadicción, la violencia intrafamiliar matriz del maltrato infantil, y el vandalismo” (Ídem).

[1.2] Proyecto

Los retos que la pedagogía de lo cotidiano tuvo desde ese momento, correspondían a la necesidad de distinguir los elementos propiamente políticos, administrativos, didácticos, familiares, curriculares, de formación docente y demás, que se configuraron y concretaron en la cotidianidad.

La crítica de la pedagogía de lo cotidiano, como ya se mencionó, estuvo dirigida a la filosofía y teoría de la educación, aquella implícita y promovida por el sistema en cuestión. En contraposición impulsó una filosofía educativa de gran amplitud, demanda por la realidad, donde el concepto de educación se dilató hasta comprender toda formación recibida por los seres humanos y no sólo la escolaridad. Desde esta nueva concepción, la escuela, en cualquiera de sus niveles, fue una institución educadora entre otras y en donde se debía considerar, dada su creciente injerencia, a los medios masivos de información junto con la gran institución educativa ausente en toda la legislación correspondiente: la familia.

Desde los remotos años ochenta del siglo XX, Luis Eduardo Primero, junto con otros profesores y alumnos se plantearon como objetivo el impactar en la formación que nuestra infancia tiene desde su educación familiar y social, llegando hasta la cotidianidad, desde donde sería posible

ALEJANDRO MÉNDEZ GONZÁLEZ

“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 (...) permitiría generar una economía, una ética, y una educación con el rostro humano que deseemos y no con las condiciones históricas impuestas por una clase social surgida hace siete siglos y ahora en franca decadencia” (Ibíd. pág. 183).

El proyecto se orientaba hacia la generación de una educación integral, donde se tendría un sistema educativo que, ponderando el papel de la familia, de la comunidad y de la escuela, tendría que analizar y promover enseñanzas tendientes a la formación de personas creativas, equilibradas y responsables, éticas, defenestrando los ídolos del capital y conformando así un proyecto de liberación.

La pedagogía de lo cotidiano proyectaba, entonces, aportar elementos e indicar rutas en pos de un mejoramiento de la educación gestionada, hasta ese momento, por diversos agentes, además de trazar cauces y precisar las responsabilidades, generales y diferenciadas, a asumir por los agentes formadores implicados en las tramas del cotidiano devenir en los que tiene realidad la vida de toda persona.

[2] Vigencia

[2.1] La educación neoliberal hoy

La sección anterior pretendía recuperar, de manera suficiente, la situación en la que se creó y planteó la pedagogía de lo cotidiano. Esta sección, por su parte, estará redactada en presente y retomará el reciente análisis de Ricardo Contreras Soto (2019) que, si bien no está adscrito a la filosofía que nos convoca, establece unos análisis paralelos que vale considerar en sus enunciaciones principales, específicamente en lo que respecta a las características de la educación neoliberal que expone.

En primer lugar, plantea que la educación actual atiende, casi de manera exclusiva, proporcionalmente en todos sus niveles y de manera conveniente, a los intereses empresariales-corporativos transnacionales en la persecución de utilidad donde no se consideran otras unidades económicas y estratégicas importantes que podrían consolidar las dinámicas del mercado interno de manera sustentable como son las Pyme, las empresas familiares, las cooperativas, los ejidos, entre otros.

En segundo lugar, es una educación dócil a la dirección de organismos económicos mundiales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI) quienes definen e implementan sus instrumentos de

ALEJANDRO MÉNDEZ GONZÁLEZ

medición y control —como la prueba PISA—, a razón de los intereses del sistema que representan y promueven a nivel global, lo que ha implicado no pocos problemas; como por ejemplo, la búsqueda de financiamiento externo por parte de las escuelas y universidades privadas y públicas so pretexto de “autonomía de recursos”, lo que se ha traducido en renta de espacios, venta de servicios académicos de toda índole así como de consultoría profesional a empresas y gobiernos, propiciando y favoreciendo, en el mejor de los casos, el aspecto lucrativo sobre el educativo, en el peor, la corrupción como en el caso de la “Estafa Maestra”⁷

En tercer lugar, la educación está orientada, en todos sus niveles, a la capacitación e instrucción para el trabajo, según los lineamientos y necesidades empresariales (de los empleadores), que a la formación integral. Baste recordar, por ejemplo, los recientes debates en nuestro país sobre la inclusión de las humanidades en los programas de estudio.⁸

En cuarto lugar, es una educación individualista coherente con la ideología del mercado y del éxito⁹ donde el otro es adversario, es decir,

⁷ Investigación periodística sobre el desvío de recursos federales y estatales en el que participaron instituciones de educación superior públicas estatales, recuperada en: <https://www.animalpolitico.com/estafa-maestra/>

⁸ Considérese las “Propuestas para la implementación de la filosofía por parte de la SEP” del 30 julio, 2019 realizadas por el Observatorio Filosófico de México, Recuperadas en: <http://www.ofmx.com.mx/2019/07/propuestas-para-la-implementacion-de-la-filosofia-por-parte-de-la-sep/#.XWSORt5Kjcs>

⁹ Véase: Mejía Madrid, 23 de diciembre de 2018. Edición digital en: <https://www.proceso.com.mx/564705/un-yo-para-llevar-por-favor>

CAPÍTULO 2: LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO, ENTRE LA NECESIDAD Y LA VIGENCIA...

alguien con quien se tiene que competir y al que se tiene que vencer. Las posibilidades relativas a la construcción de comunidad con base en la solidaridad no encuentran cauces coherentes y concretos, lo que abona, por un lado, a la preservación de las desigualdades sociales y por otro, a la pasividad y desarticulación de los esfuerzos por constituir una democracia participativa. Las necesidades y urgencias sociales son referidas, pero no atendidas en sus causas por los diversos programas educativos. El perfil profesional, priva así sobre la formación de ciudadanos conscientes y responsables.

En quinto lugar, la educación de hoy está caracterizada por ser una educación para el consumo. Además de crear consumidores, de comprar como máxima expresión de libertad (Samour, 1998), la educación misma se ha convertido en un producto más sujeto a las leyes del mercado, a tal punto que se puede hablar de “obsolescencia programada educativa” donde la actualización, reciclaje y complementariedad de perfiles interesa sólo como negocio y está sujeta a modas educativas. De esto se deriva también el aspecto acrítico de la educación que tiende hacia lo pragmático, instrumentalista, donde la tecnología se establece como fin y no se reconoce como medio, amén de una consideración y acciones meramente cosméticas en pro del medio ambiente y en la búsqueda de sustentabilidad.

En sexto lugar, es una educación generadora de pobreza y contradictoriamente, hace creer que la

ALEJANDRO MÉNDEZ GONZÁLEZ

neocolonización, específicamente educativa, es sinónimo de desarrollo, desde donde, por ejemplo, se justifica con el eufemismo de “educación inclusiva”, la marginación real –y cotidiana– de los grupos originarios indígenas ya que no retoma, en diálogo simétrico, sus acervos, representaciones y prácticas culturales.

En séptimo y último lugar, es una educación que no construye las bases y orientaciones científicas necesarias y vinculadas con las diversas necesidades y actores sociales, donde la investigación margina el análisis y solución de los distintos problemas locales, regionales y nacionales. La educación e investigación que se fomenta privilegia, casi exclusivamente, la productividad, la competitividad y la rentabilidad en beneficio de los agentes empresariales transnacionales.

Sirvan estos siete aspectos para tener un panorama de la educación en la actualidad que no hacen más que ilustrar una adjetivación que de tan arraigada y constante carece ya de significación: la crisis del sistema educativo mexicano.

[2.2] Condiciones de vigencia

Ahora bien, si la crisis de un sistema es frecuente y no se atiende más que con cosméticas iniciativas, conduce a una situación de desconcierto, caótica, como en la que nos encontramos. Los intentos por superar la crisis deben pasar, inevitablemente, por la construcción de ideas, por concep-

CAPÍTULO 2: LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO, ENTRE LA NECESIDAD Y LA VIGENCIA...

tuaciones apropiadas que partan de la realidad y por categorías de análisis que permitan la comprensión de las problemáticas en sus causas, el insustituible y simétrico diálogo, que abona a la legitimidad, con las instancias implicadas que permitan, desde el presente, una adecuada proyección hacia el futuro, pero aún esto no es suficiente, pues es innegable que las universidades e instituciones de vario linaje e intereses han abordado esta crisis, basta con contabilizar las investigaciones, posgrados, los libros y revistas especializadas, congresos, asociaciones y demás, cuyo objeto de reflexión es la educación en nuestro país y sin embargo ¿qué ha pasado?

Es innegable que hoy el volumen de lo que se hace y produce sobre educación en todas sus variantes y perspectivas es mucho mayor que la autenticidad de su contenido. La paradoja estriba en que mucho de lo que se hace es, si no exclusiva, sí prioritariamente por y para aquellos que están (o estamos) insertos dentro del sistema educativo, pero que no ha alcanzado a los no profesionales, a las “personas de la calle”.

Para la gente de nuestro tiempo y de nuestro país, sometida a la tensión de la producción y de la carencia, la necesidad de todo lo que se hace en torno a la educación carece de significación, disposición que no debe ser deplorada. De manera mesurada, prudente, se debe admitir que hay razones de orden vital por las que la gente se desinteresa de lo que se está haciendo, por ende, si la pedagogía de lo cotidiano se estima como una filo-

ALEJANDRO MÉNDEZ GONZÁLEZ

sofía necesaria –porque atiende en sus causas, al núcleo de muchos de los problemas del país– entonces debe justificarse y mostrar su vigor.

Según Ortega y Gasset (1966) una filosofía puede ser necesaria en: a) situaciones en las que se han perdido o han resultado insuficientes las orientaciones básicas para la vida; b) la consciencia de la inseguridad que ello implica, y por tanto “la impresión de naufragio” y c) el deseo una orientación lo más sólida, razonable y mesurada posible. Requisitos que no son pocos ni necesarios en determinada situación geo-histórica, lo que explica su discontinuidad.

Por otro lado, está la necesidad en el nivel personal de la existencia. La necesidad de la filosofía puede tener lugar aun en situaciones paralelas o marginales a la necesidad colectiva. Dos condiciones: una crisis, como la precedentemente expuesta y la creencia (Primero Rivas, 2002) en la capacidad o posibilidad de ir y aprehender la realidad en sus diversos factores, conexiones, proporciones y efectos que permitan reconfigurar y resignificar un mundo favorable a la vida humana (Beuchot & Primero Rivas, 2015).

Cuando una filosofía no sólo es necesaria sino personal y/o comunitariamente vigente, es cuando se puede adjetivar como inevitable, ya que ofrecerá a los no profesionales una sólida y eficaz orientación hacia una “buena vida” (Primero Rivas, 2019).

En este rubro la pedagogía de lo cotidiano, coherente con sus tesis básicas o fundacionales y sus

CAPÍTULO 2: LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO, ENTRE LA NECESIDAD Y LA VIGENCIA...

diversos desarrollos, ha construido un “andamiaje categorial y sistemático” que ofrece rutas críticas para la construcción, sin ingenuidades, de una vida más humanizada y humanizante, cuya única condición inicial es que la persona esté disponible y dispuesta, lo que plantea, para el movimiento iniciado por Luis Eduardo Primero, no pocos y no menos graves desafíos...

Recuperación. La paradójica posibilidad

Llegados a este punto de la reflexión, espero haya sido suficientemente argumentada la necesidad y vigencia de esta filosofía, pero pese a sus virtudes y desarrollos en diversos ámbitos, lo cierto es que, por un lado, “aún carece de una influencia efectiva en nuestra sociedad que le permita alternar consistentemente con otras pedagogías, en particular con las pensadas en el mundo eurocéntrico las cuales siguen activas, por la vigencia del colonialismo en nuestros países y regiones” (Primero Rivas, 2019, pág. 138), es decir, las estructuras y dinámicas le son adversas a un planteamiento o propuesta semejante. Por otro lado, si el sistema educativo referido sobrevive pese a sus insuficiencias y adversos saldos, es porque tras él palpita una ideología neocolonial como una poderosa inercia que sostiene su hegemonía y que continúa operativa en la perniciosa reducción, como se espera haberlo señalado puntualmente, de lo educativo a

ALEJANDRO MÉNDEZ GONZÁLEZ

lo escolar, es decir, a lo administrativo, político y laboral.

Bien podría decirse que una filosofía de este talante, no tiene lugar en un contexto y situación como el mexicano; sin embargo, paradójicamente, su “no-lugar” en el sistema, no hace más que reiterar su necesidad y su vigencia, donde la educación, la formación para “vivir bien la vida” no sólo es una de las tantas actividades humanas, sino donde se reconoce como una dimensión, es decir, como “La dimensión pedagógica de la vida”.

La argumentación de esta última proposición demanda una exposición mucho más amplia que la presente la cual, dada la extensión solicitada, ha de terminar para dar paso, si acaso se estima conducente, al diálogo con otros interpretantes...

Referencias

- BEUCHOT PUENTE, M., & PRIMERO RIVAS, L. E. (2015). *La filosofía de la educación en clave postcolonial*. Neuquén, Argentina: Círculo Hermenéutico.
- BEUCHOT, M., & JEREZ, J. (2012). *Dar con la realidad*. Neuquén, Argentina: Argentina: Círculo Hermenéutico.
- BEUCHOT, M., & PRIMERO RIVAS, L. (2015). *Filosofía social desde la hermenéutica analógica*. Buenos Aires: Círculo Hermenéutico.
- CONTRERAS SOTO, R. (20 de agosto de 2019). Esbozo de la educación neoliberal. Obtenido de ResearchGate: <https://www.researchgate.net/publica->

CAPÍTULO 2: LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO, ENTRE LA NECESIDAD Y LA VIGENCIA...

- tion/332638466_Esbozo_de_la_educacion_neoliberal
- GADAMER, H. G. (1977). *Verdad y Método Tomo I*. Salamanca: Sígueme.
- MARÍAS, J. (1993). *Razón de la filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- MEJÍA MADRID, F. (23 de diciembre de 2018). Un yo para llevar, por favor. *Proceso* No. 2199.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1966). *¿Qué es filosofía?* En *Obras completas*. Tomo VII (págs. 269-438). Madrid: Revista de Occidente.
- PRIMERO RIVAS, L. (1999). *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. Cali, Colombia, México: AC Editores y Primero Editores.
- PRIMERO RIVAS, L. (2002). *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- PRIMERO RIVAS, L. (2010). *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano*. México: Torres y Asociados Editores.
- PRIMERO RIVAS, L. (2019). *La UPN es más Importante que Pemex*. México: Editorial Torres y Asociados.
- PRIMERO, L. (2003). Hermenéutica analógica y pedagogía de lo cotidiano. En M. Beuchot, & L. Primero, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* (págs. 71-99). México: Primero Editores.
- SAMOUR, H. (1998). Aspectos ideológicos del paradigma neoliberal. Realidad: *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 603-6017.
- TORRES, J. A., & VARGAS LOZANO, G. (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* México: Editorial Torres Asociados.



Capítulo 3:

La pedagogía de lo cotidiano y su papel en la atención pertinente de las problemáticas sociales

Alfonso Luna Martínez¹

En este capítulo argumento y reflexiono sobre la llamada pedagogía de lo cotidiano (Primero, 1999), propuesta filosófica, epistemológica y clara pedagógica, que se registró en 1989, por Luis Eduardo Primero Rivas, según lo expresa él mismo en la introducción de su texto: *Emergencia de la Pedagogía de lo cotidiano*, donde afirma “son más de diez años [entonces, ahora serán treinta] de pensamiento educativo formado en la docencia universitaria y en la investigación (educativa y filosófica) [...] En 1989 registré, en la entonces denominada Dirección General de Derechos de Autor, las tesis básicas de la Pedagogía de lo Cotidiano” (Primero, 1999, p. 9).

Quizá lo más importante no sea el registro en sí mismo, sino la gran producción que a partir del mismo fue creada. En este tenor, las ideas planteadas y legalmente registradas por el autor, han servido como campo fértil para la

¹ El autor es licenciado en pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN-MX); graduado de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz, por la UPN-MX y estudiante en el Doctorado en Educación de esta universidad. También es subdirector administrativo en una escuela primaria de la Secretaría de Educación Pública federal en la Ciudad de México.

ALFONSO LUNA MARTÍNEZ

construcción de una forma pedagógica, que me parece relevante ante las graves y grandes problemáticas que vivimos en nuestra realidad latinoamericana y mexicana. De tal suerte que ahora, el avance de la pedagogía de lo cotidiano (PECOTI) parece ser inmarcesible, lo cual celebro. Siguiendo con el lenguaje propio de la agricultura, también es importante reconocer que es la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, el ambiente donde ha germinado, se cultiva, crece y produce una importante cosecha de tal pedagogía.

A continuación, retomaré algunos planteamientos –de antes–, y haré una argumentación analógica con los de ahora. Esto, porque desde mi punto de vista, las condiciones del mundo en 1990, eran muy similares a las que vivimos en 2019. Esto no resulta halagüeño en ningún modo, porque quiere decir que nuestros gobiernos, los actores sociales y educativos, los encargados de la investigación científica y, en particular los grupos inmiscuidos en la atención de las emergencias nacionales, al parecer no han hallado una forma prudente de atenderlas. Desde luego que se debe reconocer que las problemáticas del país eran y son difíciles de atender, por lo que es necesario considerar otras formas de concebir la pedagogía y la educación.

Siguiendo con la descripción similar de las condiciones políticas, económicas y educativas de entonces –1990– y, su similitud con nuestra actualidad, diré, por ejemplo, que el país se encon-

CAPÍTULO 3: LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO Y SU PAPEL EN LA ATENCIÓN...

traba en un momento donde se requería o, al menos así era evidente, cambiar los estilos de gobierno del entonces grupo en el poder, a saber, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y, la gran maquinaria administrativa estatal, paraes-tatal, legal, política y económica que había construido. Hoy, también estamos frente a una situación que precisa un cambio; pero a diferencia de 1990, las instituciones y los mexicanos hemos logrado transitar hacia el cambio de gobierno, por lo que vivimos en el primero de la llamada Cuarta Transformación Nacional.

En materia educativa, en 1992 el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, concurrió con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), para construir una Reforma Educativa en todos los niveles formativos, que en Educación Básica se denominó *Programa para la modernización educativa 1989 – 1994*, el cual de acuerdo con el respectivo Plan de estudios (1993) propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP):

En uso de las facultades que le confiere la ley, y en su preparación han sido tomadas en cuenta las sugerencias y observaciones recibidas a lo largo de un extenso proceso de consulta, en el cual participaron maestros, especialistas en educación y científicos así como representantes de agrupaciones de padres de familia y de distintas organizaciones sociales, entre las cuales destaca la propia organización sindical de los maestros.” (p. 1).

ALFONSO LUNA MARTÍNEZ

Esta reforma buscaba eminentemente la *Modernización Educativa*, derivada en la renovación de los libros de texto, el apoyo a la labor del maestro y la revaloración de sus funciones y la federalización educativa (SEP, 1993, p. 4). La situación de 2019 es muy parecida, estamos ante una modificación-transformación del Sistema Educativo Nacional, que exhibe como una de sus fortalezas, el hecho de que se basa en “una gran consulta, abierta y democrática, sobre los cambios necesarios en la educación mexicana, en particular, en la legislación, para fundamentar una política dirigida a lograr una educación pública incluyente, con equidad y excelencia” (SEP, 2019, p. 2). Además, se plantea como la resultante de la consulta en “foros en treinta estados de la república, con el apoyo de las universidades; contamos con la participación de maestras y maestros, investigadores del campo educativo, madres y padres de familia, estudiantes, organizaciones de la sociedad civil, entre otros actores (SEP, 2019, p. 2). El proyecto formativo, señala como urgente en nuestra actualidad escolar la conformación de “un magisterio orgulloso de su profesión, comprometido y consciente de su papel social [y la] revaloración del magisterio nacional (SEP, 2019, p. 2), con la pretensión de formar “para construir una sociedad más armónica, plural, inclusiva, justa, intercultural, productiva y feliz” (p. 2).

Me refiero a estos dos momentos, porque el primero —en 1990— sirvió de contexto al inicio de la pedagogía de lo cotidiano y, el segundo —en 2019—

CAPÍTULO 3: LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO Y SU PAPEL EN LA ATENCIÓN...

responde a la habitualidad donde hoy somos y vivimos, el ambiente formativo, como realidad donde nos constituimos ontológicamente como seres humanos. Además de que 2019 sirve como espacio de celebración y revaloración a treinta años de su inicio. La emergencia de proponer una buena pedagogía, adecuada y prudente, fue y es relevante; de allí la importancia de retomar a la PECOTI como posibilidad de transformación social y educativa.

Más allá de una pedagogía trivial

Es necesario desarrollar una pedagogía que no sea trivial; sino, transformadora. La tarea de buscar las soluciones a las problemáticas sociales no puede ser baladí; pero tampoco meramente discursiva, menos utilitarista. Desde la práctica educativa o en el campo de la formación docente, resulta urgente construir y fortalecer mejores maneras de atender a las problemáticas, que se alejen de las formas tradicionales del sistema capitalista neoliberal. Éstas deben involucrar la reflexión crítica –teoría-práctica– que señala Freire (1997, p. 24), planteadas desde una posición neo-epistemológica (Primero, 2018), hermenéutica y analógica (Beuchot, 2015).

No es nimio considerarla así, puesto que como dije, las disposiciones educativas planteadas desde el sistema neoliberal –muchas de ellas disfrazadas con bonitos atuendos como el enfoque de *competencias* o, incluso la *gestión de la conviven-*

ALFONSO LUNA MARTÍNEZ

cia escolar— en la realidad, han resultado lesivas para el interés de los pueblos, limitantes de sus capacidades, destructoras de su cultura milenaria e impositivas de una sola expresión de ser humano y de humanidad, que idolatran al consumo y sirven a los intereses de las grandes corporaciones. El proyecto educativo del capitalismo es escoliador en esencia (Primero, 2006) y su diseño históricamente se ha orientado a intentar —que no lograr— marchitar la capacidad de imaginar otras maneras de ser, decir y hacer la educación, por tanto, la pedagogía.

En este tenor, considero que el sistema neoliberal a la vez que prescribe un modo de ser humano, también apuntala la estructura que impide la transformación del estado de cosas vigente; es decir, el sistema establece una frontera infranqueable —o al menos eso pretende— que se encuentra en la cultura misma, en el *dispositivo* que controla y mantiene la producción del discurso social (Foucault, 1992, p. 5); así como, el proceso ontológico (Jerez, 2015) de formación de las personas y, en una antropología científica (Adler, en Primero, 2018b, p. 8), que soporta sus discursos y prácticas. Contra esa corriente es urgente apoyar, construir, fortalecer, promover, defender y proponer una pedagogía diferente, que no sea capitalista neoliberal, sino liberadora, crítica, cotidiana y transformadora, que se sostenga en una antropología distinta, histórica, solidaria y guiada por la consecución de una sociedad digna y justa. Esta tarea no es sencilla ni cómoda, dado que se enfrenta al poder esta-

CAPÍTULO 3: LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO Y SU PAPEL EN LA ATENCIÓN...

blecido por los grupos y las personas; al conocimiento y sus formas de producción, ambos validados y legitimados históricamente y, a los límites cognitivos que establece la cultura, situados en la psique misma de las personas que integran al grupo social; cuyos alcances, involucran a los propios actores e investigadores en la educación.

Construir para transformar

Por otro lado, se trata de una actividad donde habrá que asumir riesgos, construir caminos, tender puentes y buscar alternativas para avanzar en sus cometidos, de aquí que también sea política, informada, sapiente y prudente. Tal es la pedagogía de lo cotidiano, con treinta años de trayectoria y crecimiento, la cual ha soportado los embates del positivismo y la educación tradicional, y se erige como posibilidad de cambio y mejora, más en la necesidad de construir la Nueva Escuela Mexicana. Considero que la propuesta de esta pedagogía puede servir como base filosófica, epistemológica y práctica para lograr cambios sustantivos en la realidad escolar.

La pedagogía de lo cotidiano:
una propuesta siempre actualizada con el
contexto educativo

El análisis anterior, sirve como una especie de

ALFONSO LUNA MARTÍNEZ

acercamiento breve y somero a la propuesta que históricamente hemos tenido en materia educativa, sin omitir mencionar el *Plan de estudios 2011*, la *Nueva Reforma Educativa para la Educación Obligatoria 2016* y las reformas de 2017 –que han sido, las últimas, derogadas–. A continuación, realizaré un breve esbozo de lo que es la pedagogía de lo cotidiano y el papel que tuvo y que puede tener en la realidad educativa.

En primer lugar, retomaré algunos argumentos y concepciones de la pedagogía que nos ocupa, me parece adecuado para esto, referirme también a lo que no es –sin embargo, sucede– una buena pedagogía, que genera la emergencia de proponer otra educación. Primero (1999), se refiere a la pedagogía estructural-tradicional como aquella que:

Precisa qué, cómo, cuándo y con qué se forma al ser humano y puede tener sentido de actuación (una teleología) dirigido a preferir lo macro sobre lo micro, lo general en contra de lo particular (y específico), y lo estructural frente a lo determinado y concreto (p. 10).

Tal afirmación nos acerca a entender a la pedagogía tradicional como práctica reproductora del sistema o del *statu quo*; debemos reconocer que ésta va hacia un lugar específico y no pondera el interés común, la formación de buenos seres humanos, ni de una sociedad mejor. Esto no es un tema menor, puesto que las pedagogías tradicionales se han

CAPÍTULO 3: LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO Y SU PAPEL EN LA ATENCIÓN...

enfocado en promover los valores del mercado capitalista. Realidad que no podemos negar, ni soslayar y, que urge atender. En sentido contrario –y mejor– la pedagogía de lo cotidiano es “la concepción formativa dirigida a comprender y a actuar sobre lo particular y determinado entendiendo que la vida cotidiana concreta toda la existencia del ser humano y es el momento de la realidad con el cual una sociedad produce y reproduce su vigor (Primero, 1999, p. 10). Desde esta perspectiva, el autor pugna por una forma de educar orientada por el interés común y el bienestar social.

Ahora me referiré a las actualizaciones que, de entonces a nuestros días, se han planteado sobre esta propuesta pedagógica de lo cotidiano. Primero (2019), considera a “la pedagogía como impulso que guía la actividad formativa del ser humano, y [...] por su carácter teleológico supone necesaria e imprescindible una idea del ser humano que se desea formar” (p. 19), esto es una antropología filosófica específica. Este conjunto de supuestos de carácter ideológico surge en los procesos históricos y son diferentes de acuerdo con las corrientes de la época donde se producen. Por tanto, la pedagogía cumple una función como “norma de la práctica educativa que establece el cómo, cuándo y dónde formar, y el contexto general de lo dicho afirma que siempre está presente en la acción educativa, aun cuando un agente particular y/o singular la desconozca por ignorante, perverso o claramente embaucador” (Primero, 2019, p. 21).

ALFONSO LUNA MARTÍNEZ

Toda pedagogía por tanto tiene efectos en los procesos formativos, ya sean aquellos que se producen en la actualidad, como los que se han planteado en las diferentes etapas de la historia nacional. En particular, la pedagogía de lo cotidiano es:

Histórica en tanto su génesis surge de la búsqueda del cambio histórico-social por un mundo mejor, más justo, bueno, civilizado, ecológico, postpatriarcal y postcolonial, que permita una vida superior [...] es una filosofía capaz de conceptualizar la realidad [...] al situarse primordialmente en la vida cotidiana, es capaz de pensar a la educación como formación para la vida, ampliando el concepto habitual de educación, impulsado por la falacia escoliadora” (Primer, 2019, p. 139).

Por supuesto que pensar en una pedagogía de lo cotidiano, me lleva a considerarla como práctica que supera los límites de la escolaridad como un obstáculo ante la posibilidad de formar buenos seres humanos, porque prescribe una manera distinta de ser persona. De hecho, para hacer una distinción de esta forma de educar, con los proyectos tradicionales y colonialistas, puedo afirmar que la pedagogía que nos ocupa no es colonialista, sino postcolonialista. Además, se opone al planteamiento de la educación como escolarización y, de la escuela como mecanismo de control y reproducción colonialista y escoliadora. Esto es, que no busca generar seres huma-

CAPÍTULO 3: LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO Y SU PAPEL EN LA ATENCIÓN...

nos que repliquen los procesos, roles, condiciones y formas establecidas por la sociedad capitalista; sino que los cuestiona, al tiempo que trata de comprenderlos y, re-orientarlos hacia formas más amigables con la conformación de condiciones sociales mejores que las que la escuela tradicional ha producido.

La pedagogía de lo cotidiano es “un proyecto [...] sigue avanzando en todos los órdenes donde actúa: la docencia, la administración educativa, la investigación y la promoción y difusión de la cultura” (Primero, 2019, p. 140). De aquí la importancia de considerarla como base teórica de la reflexión sobre la educación, como espacio para su desarrollo y punto de llegada. Las prácticas docentes están encaminadas por supuestos formativos que obedecen a condiciones de época, por tanto, resulta fundamental descifrarlos para conocer el contexto, sistema y estructura que les soporta, los lugares desde donde es posible mejorarlos. En el mismo sentido reflexivo, Primero (2019), afirma que la pedagogía de lo cotidiano “se asocia a una definición amplia de educación que recusa a la falacia escoliadora y amplía el campo de trabajo del pedagogo más allá [...] de la Escuela para permitirle –y exigirle– trabajar en ámbitos educativos hasta ahora descuidados y dejados al cuidado de otros profesionales” (p. 24). Uno de estos campos es el antropológico en el sentido que he expresado anteriormente.

ALFONSO LUNA MARTÍNEZ

Una forma de educar distinta y mejor, postcolonialista

Es necesario considerar, que la pedagogía de lo cotidiano encuentra su potencia en el carácter transformador que tiene; pero no sólo es eso; porque no basta con cambiar las condiciones escolares, sociales, económicas, políticas y educativas, además es importante tener un rumbo. De aquí que la pedagogía que nos ocupa, se derive de una concepción antropológica específica, esto es una antropología filosófica particular, que es más adecuada para generar buenas condiciones sociales y, en particular educativas. Esta antropología está lejos de ser capitalista –lo cual es digno de reconocer–, y sirve al interés común –situación que debería estar presente en toda propuesta educativa–.

Añadiendo un poco al discurso que vengo construyendo, debo mencionar que la pedagogía de lo habitual resulta fundamental en la comprensión de las condiciones sociales y, en concreto de las escolares; luego, sirve para transformarlas y llevarlas hacia la construcción de mejores condiciones de las que tenemos, de ser asumida en el trabajo educativo.

Quizá en este argumento estribe el carácter hermenéutico analógico de la pedagogía de lo cotidiano, en la virtud de afirmarla como una simbolización, a partir de los significados que damos al proceso histórico ontológico de formación de los seres humanos, que se propone desde la perspec-

CAPÍTULO 3: LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO Y SU PAPEL EN LA ATENCIÓN...

tiva postcolonial –que por supuesto es mejor que las eurocéntricas–. A partir de dicha racionalización, es que se puede descifrar el entramado de líneas que componen al dispositivo neoliberal –saber, poder y subjetividad según Deleuze (1990)– y a su proyecto escoliador (Primero, 2006). Luego, podemos encontrarle sus límites, las líneas donde se quiebra; a saber, sus posibilidades o fronteras, estos son lugares privilegiados y a veces inhóspitos que resulta necesario explorar y transitar, como proceso de reflexión desde la frontera que, necesariamente, resulta creador de prácticas transformadoras propuestas desde la responsabilidad moral sostenida en el interés común.

Pero valdría menos el sólo pensar en otros caminos y escenarios de intervención, si no reflexionamos sobre los efectos o resultados. Al final la pedagogía de lo cotidiano busca producir cambios benéficos para la humanidad, estos son susceptibles de racionalizar y reflexionar en sus alcances. Lo dicho implica el diseño de metodologías e instrumentos para lograrlo, que se construyen a partir de procesos donde la creatividad e imaginación, pero también la comprensión realista, tienen un papel relevante. En este orden de ideas, es posible considerar a esta pedagogía como potencia para la comprensión de los problemas, su atención pertinente; así como la consideración y aprendizaje sobre los resultados o transformaciones logradas.

Añadiendo un poco al carácter postcolonialista

ALFONSO LUNA MARTÍNEZ

de la pedagogía que nos ocupa, considero adecuado mencionar a este concepto como:

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 (Primero, 2013, p. 3).

Desde esta configuración, la pedagogía de lo cotidiano, se opone a las condiciones capitalistas y busca generar condiciones diferentes a las capitalistas, que retomen la cultura, las tradiciones, el contexto habitual de las comunidades y escuelas, el sentir de los profesores, sus intereses y preocupaciones, fetiches y demás elementos que conforman la vida diaria, mismos que le afectan directamente y resultan indispensables para comprenderla realísticamente, luego transformarla.

En el mismo tenor, Boaventura de Sousa (2011), se refiere a lo poscolonial como una postura que supera la “imaginación del fin del capitalismo o que el capitalismo no tenga fin” (p. 21), se trata de construir un sentido que va más allá de proponerse desarrollar un *modus vivendi* con el

capitalismo y del sistema neoliberal. Construir un hacer educativo con sentido humano y al servicio de la vida. De acuerdo con Primero (2019), esto se produce a partir de la nueva epistemología que busca interpretar la realidad de manera integral u holística –sistémica–, de manera completa y busque nexos entre las partes encontradas: naturaleza, mundo o humanidad, y sea dinámica: desde una consciencia del movimiento integral e histórico; social o cultural y ético (p. 81). La pedagogía de lo cotidiano responde a tal epistemología.

Conclusión:

La pedagogía de lo cotidiano puede ser útil para mejorar las condiciones educativas actuales

Por su carácter realista, *sembrador* –agrícola–, poscolonialista, hermenéutico y analógico, además de toda la argumentación que he sostenido en este capítulo y, la existente en las diferentes producciones relacionadas con la PECOTI, considero que esta propuesta puede jugar un papel relevante en la construcción de mejores condiciones educativas, porque pugna por la asunción de una filosofía de *ser humanos*, una epistemología particular y prácticas adecuadas a las condiciones realistas de la existencia. Desde mi modo de concebir, los proyectos educativos históricos que hemos vivido, respondieron a intereses del mercado, no a

ALFONSO LUNA MARTÍNEZ

las necesidades sociales –menos al interés general–. Además, vale señalar que estos carecen de un sustento epistemológico y filosófico adecuado con la realidad latinoamericana y mexicana; siendo las propuestas de otras latitudes –incluso eurocéntricas– las que permean la formación de las personas.

Esto puede significar una debilidad y problemática de los proyectos educativos como el de 1992 y, por supuesto el de 2019 (Nueva Escuela Mexicana). Estoy convencido que la pedagogía de lo cotidiano y sus argumentos, pueden servir como aquella filosofía que sustente el proyecto educativo de la Cuarta Transformación Nacional. Deseable es considerarla como producción poscolonial, reconocer su afán por construir una sociedad mejor y su posición no colonialista. Imagino a los docentes, reflexionando sobre la realidad cotidiana donde producen sus prácticas, reconociendo que eventualmente pueden ser reproductores de los mecanismos de la escuela tradicional y, actuando en consecuencia desde la comprensión de su labor como motor de cambio, la pedagogía que nos ocupa es capaz de producir esas condiciones.

Pero no sólo en los docentes, sino también en los estudiantes, los padres de familia e incluso los directivos y políticos de la educación; en fin, la pedagogía de lo cotidiano, sirve para producir comprensiones prudentes y actuaciones adecuadas sobre la realidad de las personas y la buena formación humana. Desde esta traza, la Nueva

Escuela Mexicana puede hallar en esta pedagogía, condiciones para mejorar la práctica docente, desde sus propias realidades y contextos. Por tanto, proponer una mejor forma de educar, que no sea escoliadora; reproductora de las condiciones del mercado, ni coadyuve al fortalecimiento de los valores neoliberales; sino humanista, cultivadora de una mejor sociedad, buscadora del bien común y del interés de todos, formadora de buenos seres humanos. En este orden de ideas, la PECOTI, no solo servirá al ámbito escolar; sino que sus posibilidades se extienden a la sociedad. Así, la pedagogía de lo cotidiano es una propuesta digna de reconocerse y retomarse en la atención de las emergencias sociales y educativas.

Referencias

- BEUCHOT, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. En *Diánoia*, LX, (74). 127-145.
- DELEUZE, G. (1990), ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault filósofo*. España: Gedisa.
- DE SOUSA, B. (2011). Epistemologías del Sur. En *Utopía y praxis latinoamericana*. 16 (54), julio septiembre. Venezuela: CESA– FCES–Universidad del Zulia. (ps. 17-39).
- FOUCAULT, M. (1992). *El orden del discurso*. Argentina: Tusquets.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

ALFONSO LUNA MARTÍNEZ

- JEREZ, L. (2015). ¿Qué cosa es la ontología? En Jerez, L. (comp.) (2015). *El giro ontológico*. Argentina: El círculo hermenéutico. 95-116.
- PRIMERO, L. (1999). *Emergencia de la Pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero editores.
- PRIMERO, L. (2006). *Hacia una Pedagogía analógica de lo cotidiano*. México: Publidisa.
- PRIMERO, L. (2013). *La historia de la investigación educativa en México: un proyecto en construcción*. México: SPINE.
- PRIMERO, L. (2018). Introducción o pensar en el punto ciego del conocer. En Beuchot, M. y Primero, L. (2018). *Cuadernos de epistemología 8*. Colombia: Universidad del Cauca. 15 - 20.
- PRIMERO, L. (2018b). Pensar en el conocimiento de frontera y las nuevas formas de significar. En *Axón*, revista de ciencias sociales, humanidades y tecnología. 3. 3-12.
- PRIMERO, L. (2019). *La UPN es más importante que PEMEX*. México: Torres asociados.
- SEP (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación. Educación Básica. Ciclo escolar 2019-2020*. México: SEP.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.

Capítulo 4: Hacia una didáctica de la pedagogía de lo cotidiano. Cambiando de paradigma

Diana Romero Guzmán*

“Las revoluciones discurren con frecuencia en direcciones inesperadas por quienes las iniciaron.”

Carlos Solís Santos

Resumen

El ser humano por inercia le tiene miedo al cambio, a todo aquello que implica sacar una parte de nosotros de su zona de confort, a cuestionar si lo que sabemos es vigente o caduco, o si lo que hacemos sirve para algo o le sirve a alguien. Con el paso del tiempo es necesario reconstruirnos, reinterpretarnos y generar, difundir y hasta aportar conocimiento a desarrollos en crecimiento en favor de abonar a la concepción de nuevas formas de vivir e interpretar el mundo, que estén acordes con las necesidades del medio ambiente, con la sociedad en la que vivimos y con los cambios que ocurren día con día. De ahí la necesidad de pensar el contexto educativo desde pedagogías de frente-

* La autora es Licenciada en Pedagogía y Maestra en Desarrollo Educativo por la UPN-MX; es asociada fundadora del SPINE y actualmente cursa el Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Sigue: en la UPN es parte del personal administrativo de la misma

DIANA ROMERO GUZMÁN

ra como la pedagogía de lo cotidiano y sus contribuciones cimentadas a lo largo de 30 años, que aportan a la realidad histórica en la que vivimos, formando a seres humanos capaces de construir un mundo mejor.

Las revoluciones en el pensamiento

Cuando se tiene un tiempo trabajando en el contexto educativo o en cualquier disciplina que implique en algún grado la necesidad de la producción intelectual, pienso que como *académiques* o *científiques*¹ tendemos hacia una interpretación y reinterpretación de las teorías y el conocimiento ya producido de manera desvinculada de la realidad; ya que comenzamos a producir y trabajar desde y para la creación de teoría solamente y no para la obtención de elementos que sean la semilla de cambios; “De esta manera no sólo la ciencia se reduce a teorías, entendidas como sistemas de creencia sistematizables como estructuras en un lenguaje privilegiado, sino que además se asume implícitamente que las diversas actividades que constituyen todo ese complejo de instituciones que

¹ Las terminaciones en “e” que encontrarán a lo largo del texto, hacen referencia a la adscripción al movimiento en la cultura de la inclusión de género que está en marcha, incluso como política vigente en el actual gobierno en México. Y de la cual también es participe el autor Luis Eduardo Primero del cual les comparto la ponencia “Buscar un lenguaje incluyente para la mejor convivencia colectiva: la campaña de la «e»”, presentada en el Primer congreso de lenguaje inclusivo: desde la @ interviniendo la escritura al todes como forma de organizarnos, Buenos Aires, Argentina, abril 2019, y ahora publicada como capítulo 1 del libro *Las malas palabra de la pedagogía de lo cotidiano, Publicar al Sur*, CDMX, 2020. Ver en <https://publicaralsur.com/>

CAPÍTULO 4: HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO...

asociamos con la ciencia no son pertinentes para entender su estructura normativa” (Martínez y Huang, 2015: 43)

O peor aún, muchos producimos desde prácticas narcisistas y con intereses individualistas. Y es que, en la realidad, nunca nos preguntamos o nos detenemos a revisar quién realmente utiliza o le ha servido lo que hacemos, a quién o qué le aporta lo que nosotros escribimos y ponemos en papel, y que pocas veces nos damos a la tarea de llevarlo a la práctica concreta.

Y esto no es solamente culpa nuestra, de los que hacemos ciencia, de nuestra falta de conciencia y compromiso a la hora de trabajar el conocimiento desde nuestros espacios académicos, pues estamos más interesadas en que nos citen y nos publiquen, que en poner en práctica lo que decimos y difundimos. Esta desvinculación de la producción científica y de la realidad práctica es un resultado de las exigencias neoliberales de evaluación y promoción, que todos conocemos y que sabemos que buscan una producción del conocimiento instrumentalista, para llenar estadísticas y calificarnos desde dichos niveles de producción; sobre todo en las ciencias sociales, donde se dificulta cada día más un grado de aplicación concretamente percible a la atención social, pues pareciera que el trabajo que realizamos carece de un impacto real.

Hace tiempo que leí a Tomas S. Kuhn en su libro *La estructura de las revoluciones científicas*, durante mi formación en pedagogía. En su

DIANA ROMERO GUZMÁN

momento no logré interpretar en gran medida la importancia que tiene dicha obra para comprender el desarrollo de la ciencia y su evolución en el tiempo, y que fue vigente para comprender el conocimiento científico en el contexto histórico al que perteneció. Ahora recupero en parte su pensamiento en conjunto con el de otros autores buscando lograr transmitirles la importancia que tiene repensar los cambios de paradigmas y estilos de pensamiento² en los académicos, la educación, la pedagogía y lo que de ellas se desprende en el contexto áulico y fuera de él.

Actualmente la pedagogía ha sufrido los estragos de un cambio en la concepción de cómo se educa y para qué. Los objetivos de formación que se busca lograr en los estudiantes van de la mano con la noción de inmediatez, accesibilidad, fragmentación del conocimiento y la instrumentación de la educación. Lo que por supuesto también ha modificado la concepción de didáctica con la que se trabaja, pues la inclusión de las tecnologías de la información es un requerimiento cada día más obligatorio en formación del profesor, como en la del estudiante.

Por lo tanto, las producciones sobre el conocimiento en una determinada época (y aquí hago un paréntesis para señalar que no hago referencia a un sentido acumulativo del conocimiento en medida del grado de validez que puede tener ante una

² Concepto de *estilos de pensamiento* al cual hacen referencia Sergio F. Martínez y Xiang Huang en su libro *Hacia una filosofía de la ciencia centrada en prácticas*; véase en particular las ps: 179 a 182.

comunidad científica por su historicidad), y sobre una determinada disciplina, cambian de manera discontinua, sobre su lenguaje, sus prácticas, las herramientas de interpretación y los contenidos, así como la forma en que los científicos piensan e interpretan el mundo. Esto a partir de que las necesidades y las problemáticas vigentes de cada época, demandan nuevos desarrollos para buscar soluciones pertinentes, donde las teorías anteriores ya no son suficientes y nos obligan a comprender la ciencia desde nuevas interpretaciones.

Generalmente existen resistencias a dichos cambios, el estancamiento epistemológico de algunos científicos o académicos es inminente, pues es más fácil seguir produciendo desde la comodidad de lo que ya se sabe con certeza y nadie cuestiona; entonces pocos se atreven a hacer propuestas, desarrollar soluciones y ponerle nombre a nuevas teorías, prácticas y desarrollos de frontera. De aquí que el *reproduccionismo académico* siga vigente, como el caso del verticalismo docente-alumno de la educación *bancaria* que tanto daño hace a la educación.

El cambio de pensamiento, de aceptación a una nueva forma de comprender una realidad, tiene un proceso, no solamente dentro de la comunidad científica en general, sino también dentro del mismo grupo académico que la produce. El hecho de hacer el trabajo de difundirla no solamente en teoría, sino a través de la práctica de sus conocedores es lo que determina la vigencia y pertinencia de dicho conocimiento, pues

DIANA ROMERO GUZMÁN

como dicen Hacking “hacer es tan importante como interpretar” (Martínez y Huang, 2015: 184).

Esa forma en la que la mayoría de nosotros aprendimos, donde el profesor es el transmisor del conocimiento que es *depositado* en el alumno, el cual deberá posteriormente reproducirlo para verificar que haya sido memorizado correctamente, aun cuando haya dejado de ser vigente y aunque existan varias propuestas que cuentan con característica y elementos más pertinentes para modificar dichas prácticas educativas caducas. La resistencia docente y académica es mayor que la necesidad de la transformación.

De ahí que, desarrollos que contemplen lo históricamente realizado, transformándolo en un conocimiento vigente al desarrollar marcos alternativos de interpretación, que permitan hacer lo que con el conocimiento dominante ya no es posible; se tienen que recuperar, difundir y aplicar, pues el desarrollo del conocimiento depende de procesos de aprendizaje nuevos y de frontera como los expuestos por la pedagogía de lo cotidiano.

La relación de la pedagogía, la didáctica y el contexto

La acción educativa produce conocimientos prácticos y teóricos, que reorientan y transforman la experiencia de educar y formar. De alguna

CAPÍTULO 4: HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO...

manera se reconstruye y se recupera lo hecho, a través de la experiencia docente, creando algún tipo de conciencia en el mejor de los casos que lleve a estructurar procesos didácticos de calidad. Para el caso, la mejor conciencia será la histórica.

En dicho ejercicio educativo se encuentran implícitos, saberes, conocimientos, juicios, experiencias, imaginarios, ideologías, etc., un sin fin de simbolicidades que son determinadas por el contexto de formación de cada docente, las cuales ponen a trabajar en el escenario social desde su práctica. Los grupos docentes y académicos deberían entonces tener un proceso de reflexión y análisis sobre su actividad, para reconstruir, reordenar, evaluar y mejorar la labor educativa, desde una introspección de su quehacer diario, pues su influencia es determinante en la formación de los estudiantes.

La reflexión constante de la práctica docente los proveerá de una autoevaluación, para conocer si su ejercicio es pertinente, mejorable o improductivo y caduco. Y así pensar en un cambio desde el grupo al que se encuentra adscrito, su vigencia en el conocimiento o desde su práctica didáctica.

Los grupos de adscripción entonces son un vehículo claro para el desarrollo de intelectualidades o el mantenimiento de estilos de pensamiento caducos, pertenecer a grupos académicos y científicos en constante desarrollo y crecimiento es importante, a manera de evitar colectivos

DIANA ROMERO GUZMÁN

que se encuentran sustentados en el reproducionismo teórico con ideales de ser *rescatistas clásicos*.

La vigencia del conocimiento, la propia autoevaluación de lo que se sabe y la actualización constante hacia un conocimiento de frontera, es indispensable para un ejercicio docente que imprima en su práctica el conocimiento útil según la época y el contexto histórico en el cual se vive y para el cual se forma. Por lo tanto, una didáctica adecuada a los elementos deseables expuestos será aquella que ayude a trazar el camino de la enseñanza y el aprendizaje desde el reconocimiento de lo multifactorial del acto formativo, combinado con la teoría, la práctica y los elementos que componen a la persona en su integralidad, incluso en las simbolicidades y sensibilidades que nos hacen humanos.

La pedagogía de lo cotidiano

No desarrollaré el contenido de dicha pedagogía, pues es vasto y amplio; y a quien le interese conocerle, puede hacerlo desde la consulta de los libros que desarrollan su historicidad y aportes trazados en 30 años de trabajo de su autor. Me centraré en tratar de perfilar el uso de dicha pedagogía con fines de aplicación, o sea, de desarrollar los elementos que podrían estructurar una línea de trabajo para perfilar la didáctica para dicha pedagogía pues, aunque se encuentra implícitamente en

CAPÍTULO 4: HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO...

sus desarrollos, es importante recuperarla y significarla.

En primera instancia, la pedagogía de lo cotidiano hace hincapié sobre la necesidad de una pedagogía histórica, como aquella que es la contraparte de una pedagogía vigente que está permeada del reduccionismo que sufrió la pedagogía en el siglo XX a partir de la aparición del capitalismo y que dio origen a dicha problemática vigente de formación *exprés*. De ahí la necesidad de hacer consciente una noción pertinente de ser humano, realidad, sociedad y conocimiento en las prácticas pedagógicas y por lo tanto en su forma de llevarse a cabo dentro de las didácticas actuales.

Entonces, éstas didácticas han sido adaptadas a las necesidades capitalistas de formación, creando procesos estandarizados de enseñanza y aprendizaje como mera transmisión y reproducción de conceptos, concibiendo a la educación como un fenómeno fragmentado sin considerar la multiplicidad de elementos que lo constituyen, y mucho menos a quién y para qué se educa.

Por ello, es que existe la necesidad de considerar el problema de la instrumentación didáctica y cómo es que a partir de ella se concretan prácticas y concepciones de enseñanza y aprendizaje que se ven expresadas en el aula y la formación de los estudiantes; didácticas que también se ven influidas por la presión de políticas educativas en las instituciones escolares, como es el caso de la implementación de la *formación por competencias*.

DIANA ROMERO GUZMÁN

Pero lejos de dicho contexto, basta preguntarnos ¿cuál es el interés del docente sobre la didáctica que utiliza o se adhiere?, o si tienen o no una didáctica estructurada de manera consciente. De ahí la consideración en primera instancia como docentes de preguntarnos: ¿Desde cual didáctica estoy enseñando y por qué?, ¿Qué busco lograr con ella?, ¿Soy consciente de las posibilidades y limitaciones que tiene?

No se trata de que la preocupación y ocupaciones del profesor esté centrada en alcanzar los objetivos de los planes y programas vigentes, cayendo en una despersonalización del acto formativo, olvidándose de lo que realmente tiene en frente: la formación de un grupo de seres humanos, de personas, con gustos, habilidades y expectativas a alcanzar. Y aunque el alcance de las metas escolares es importante, la reflexión formativa no debe verse limitada a dicho contexto, al desarrollo de contenidos y reflexiones en un nivel áulico y se deben considerar alternativas pedagógicas que contemplen la formación en un contexto más amplio, integral y con un uso práctico en la vida cotidiana, desde la reflexión y análisis de las decisiones que se toman en la vida para saber vivir mejor.

Por ello es importante recordar que la práctica docente es también una actividad de carácter social y no solamente áulica, donde lo relevante de la labor de formación estaría entonces en lograr que la didáctica sea capaz de transpolar los conocimientos que se desarrollan en el aula a con-

CAPÍTULO 4: HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO...

textos de vida, haciendo énfasis en el análisis de la época en donde nos encontramos, por lo cual debe ser una didáctica que recupere conocimientos vigentes y de frontera que mantenga la reflexión desde el contexto vivido.

La didáctica propuesta entonces, deberá trabajar desde una noción de ser humano y de realidad de manera vigente, que busque desarrollar virtudes en las personas, pertinentes a la época, dejando de lado la concepción funcionalista de la educación que centra la atención en el análisis de la interacción entre profesor y alumno, así como la organización funcional de la escuela y que omite la consideración de la educación desde una concepción integral. Sin duda alguna el modo de vida capitalista en el que nos encontramos determina de alguna manera los procesos de la vida social; por lo que exige una formación que ayude a tomar conciencia de los conflictos de un momento histórico determinado, y a partir de ahí se generen nuevas formas de relacionarnos, de conocer y de educar.

Es indispensable que dicha didáctica, entonces se ejerza desde una noción consciente de cambio, desde una renovación en la concepción que se tiene de la enseñanza y del aprendizaje, y destacando el qué y para qué se está enseñando. Dicha transformación implica crear las condiciones para que la práctica educativa se modifique, de aquí que la didáctica adoptada debe ser comprendida como el compromiso a la formación en sentido integral y la crítica hacia los elementos y factores

DIANA ROMERO GUZMÁN

caducos que no son viables en la enseñanza actual.

Si bien el análisis de la educación y la didáctica puede ser abordado desde diferentes referencias teóricas, sobra decir la importancia que tiene vincular nuevos desarrollos a conocimientos de frontera alejados del positivismo realmente existente que aun permea los espacios de producción intelectual y en consideración de los aportes poscoloniales, feministas, ecológicos y multiculturales. Debe tener presente una noción clara de lo que es enseñar y aprender en consideración de una filosofía que tenga como referente inicial al ser humano, su comprensión y cuidado; por lo tanto, la didáctica propuesta debe ser una que comprenda a la educación en primera instancia, como algo más que escolarización, fundamentalmente como formación humana, en su nivel racional, práctico y sensible.

Dicha didáctica deberá también comprender a la enseñanza en la noción de un conocimiento compartido y libre, en donde desde momentos de reflexión y análisis dentro del grupo al cual se pertenezca, se generen las condiciones para compartir lo que se sabe a las personas que lo conforman, de maneras que no sean invasivas y permitan el desarrollo intelectual y cognitivo en los tiempos específicos de cada persona; incluso en respeto de sus sensibilidades. Esto representa una forma de educar de manera consciente, integral y significativa en consideración de la multifactoriedad que envuelve a la praxis pedagógica.

CAPÍTULO 4: HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO...

Si bien una didáctica no funciona por sí sola, es necesario un cambio de concepción en la práctica del docente, así como la percepción que tenga sobre sus formas de enseñanza y aprendizaje. Que exista una disposición a concebir nuevas formas de hacer su trabajo, y con esto no estoy diciendo que la pedagogía expuesta aquí sea la que se tenga que adoptar universalmente, pero si es una alternativa viable para generar un cambio.

La didáctica entonces también deberá dejar de ponerle límites al conocimiento, pues algunas didácticas limitan el ejercicio del conocimiento por afinidades a teorías y epistemologías distintas desde las cuales se enseña. Donde en vez de buscar una actualización de lo que se sabe y fortalecer el intercambio de saberes, se niegan a considerar como válidas dichas posiciones buscando descalificar los aportes y perdiendo la oportunidad de estructurar dinámicas de aprendizaje en sentido dialógico, convirtiéndose en procesos de aprendizaje impositivos.

La didáctica entonces debe de buscar espacios de autoevaluación de lo alcanzado, lo aprendido y lo aportado a la formación de los estudiantes, buscando generar mayores grados de reflexión y análisis, que lleven a mejoras en el quehacer docente. Esta autoevaluación podría realizarse desde las contribuciones que desarrolla la hermenéutica analógica desde la *hermenéutica del sí*, como un recurso de auto exploración; no solamente en sentido de la praxis, sino de las simbolicidades que generemos en la práctica docente, pues identifi-

DIANA ROMERO GUZMÁN

carlas y trabajarlas evitará hacer daños irreversibles en nuestro ejercicio de enseñanza.

Por lo tanto, deberá ser una didáctica de la retroalimentación, la *devolución*, donde a partir del consenso comunitario del grupo al que se pertenece –sea áulico o académico o científico–, deberá aportar a la mejora en la formación del aprendiz, confiriéndole elementos que mejoren su desarrollo cognitivo y capacidad de análisis. Debe ser también entonces una didáctica que tenga como base la noción de la *formación de aprendices*, en la práctica, no solamente en la teoría, donde reproducen lo que el grupo va desarrollando, y logran la vinculación del conocimiento adquirido con la realidad para aplicarlo y desarrollar nuevos aportes.

Entonces, los elementos propuestos hacia trazar una didáctica para la pedagogía expuesta, conllevan una didáctica mayor a su uso exclusivamente áulico, y es una propuesta hacia la construcción de una manera de educar que lleve a pensar la forma de formar en y para la vida cotidiana, una didáctica de uso práctico inmediato y útil, pues invita a la reflexión de lo hecho, de nuestras experiencias de formación y para la formación, en el sentido de generar conciencia que nos lleve a abrir nuestros parámetros cognitivos a nuevos estilos de pensamiento y prácticas pedagógicas que considere los factores psicológicos, sociológicos, e históricos que comúnmente no se contemplan dentro del análisis de la didáctica desde criterios cognitivos y

epistémicos de validación científica y que pueden lograr con su incorporación que otro mundo sea posible.

Referencias

- ASTOLFI, J. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Díada editorial. España.
- BEUCHOT, M. (2012). Educar en el sentido desde una hermenéutica analógica. En: *El conocimiento Actual 1*. Publicaciones académicas CAPUB. México.
- KUHN T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- MARTÍNEZ, S. y HUANG, X. (2015). *Hacia una filosofía de la ciencia centrada en prácticas*. Bonilla Artigas Editores. México.
- PANSZA, M., PÉREZ, E. y MORÁN, P. (1986). *Fundamentación de la didáctica*. Ediciones Gernika. México.
- PRIMERO, L. (2010). *Filosofía y educación desde la Pedagogía de lo cotidiano*. Torres asociados. México.
- PRIMERO, L. (2020). *Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano*, Publicar al Sur, CDMX.



Capítulo 5:

El concepto de falacia escoliadora en la pedagogía de lo cotidiano, un abordaje lógico y epistemológico

Daniel Oviedo Sotelo¹

I. La escuela no lo es todo, un problema de larga data

La *pedagogía de lo cotidiano* (PECOTI) originalmente se dio a conocer o inició, con Luis Eduardo Primero Rivas en una conferencia de 1989, realizada en su institución educativa principal: la UPN Ajusco (de la cual es uno de los fundadores, unos diez años antes de este hecho). Desde sus inicios, esta pedagogía estuvo acompañada de una fundamentación filosófica nutrida y compleja, además –como se verá– incluye una interesante propuesta desde la lógica. Esa invitación, es una crítica a la visión errónea que muchas personas y grupos tienen (o que se les ha dado) acerca de los sistemas educativos nacionales –o, acerca de las instituciones educativas–, y que consiste en: la *identificación entre educación y escolarización*.

Está más que probada la existencia de dicha identificación o, más bien, *analogización*; de hecho, hace tiempo se vienen denunciando sus

¹ Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), Asunción, Paraguay.

DANIEL OVIEDO SOTELO

implicancias y consecuencias. En realidad, el problema (y toda la preocupación al respecto) es de larga data; y, aunque no siempre se haya tratado la cuestión de la manera que se esperaría (o sea con la importancia que requiere, y sobre todo atendiendo a cómo impacta a estudiantes, padres, profesores, instituciones, sociedades y países), vale acotar que hasta inclusive organismos nacionales e internacionales suelen con harta frecuencia caer en el mismo, reconocerlo o criticarlo.

Al respecto, si nos remontamos unas décadas atrás, encontraremos un intento de separación (nominal o teórico) entre la educación *escolar* y la educación *en general*, misma que va a establecer «campos» o «tipos» de educación. Esta distinción se dará con las denominaciones de *educación formal* y *educación informal*, la cual luego será adoptada por numerosas organizaciones e instituciones educativas, al menos desde 1971, pues este año adquirió un carácter popular gracias principalmente a la publicación del libro *La crisis mundial de la educación* de Philip H. Coombs, en el que se incluía un capítulo denominado «Enseñanza informal: alcanzar, mantenerse y avanzar» (Pastor, 2001, p. 525); Coombs también reconoció «en el mismo texto la diversidad y confusión terminológica existente para referirse a este conjunto de actividades (educación de adultos, formación en el trabajo, educación de continuidad, etc.)» (p. 525). En síntesis, como existen varios «sistemas» o procesos de educación, debemos reconocer que el «formal» o

escolar (nivelado, estructurado y certificado, que va desde el preescolar hasta los postgrados) no es el único, ya que se desarrollan y conviven otras actividades y fuentes que son *educativas*, como la lectura de libros, el visionado y análisis de películas, la influencia de los medios de comunicación, las comunidades (incluyendo a las relaciones sociales) e Internet.²

El propio Coombs había propuesto poco después de la primera distinción un tercer componente entre las *educaciones*, el de «educación no formal», el cual surgió para denominar a las actividades estructuradas, organizadas e intencionales, que no sean ofrecidas por centros ni instituciones educativas, y no sean conducentes a la obtención de títulos ni certificaciones.

Podemos afirmar que la distinción entre las *tres educaciones o las tres fuentes*, a través de las variaciones del término «formal», no ha demostrado ser del todo satisfactoria o eficaz; y que, aunque puede ser útil, no cumplió cabalmente la labor de separar claramente a los dos ámbitos o campos que están psicológica y lógicamente unidos, por «diversos motivos» (tal como el propio Primero Rivas lo reconocerá en sus escritos). Es más, en el lenguaje cotidiano y diario, es mínimo el uso del término «educación formal» para referirse a la *escolarizada*, quedando más bien relegado a los textos o discursos en los que se va a

² Al respecto, Luis Eduardo Primero citó a «1. Los medios masivos de comunicación, 2. La calle como lugar de circulación y convivencia pública diaria, y, 3. La estructura económica de la sociedad» (1999, p. 159).

DANIEL OVIEDO SOTELO

hablar de las dos o tres formas de educación, generalmente mediante la comparación o analogización.

De los 8 ODM a los 17 ODS

A pesar de la distinción entre las «tres educaciones», si vemos al problema desde una perspectiva internacional podremos encontrar que ha afectado también a decisiones mundiales referidas a la educación. Para ejemplificarlo tomamos dos ejemplos importantes, en primer lugar, el de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), que son ocho y para los que los organismos internacionales y los Estados del sistema de las NN.UU., desde el 2000 empezaron a trabajar, comprometiéndose a alcanzarlos en el 2015. De los mismos, el número 2 decía textualmente: «Lograr la enseñanza primaria universal»; mas, como cada ODM poseía sus propias metas, la de este fue: «Asegurar que, en 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria» [By 2015, all children can complete a full course of primary schooling, girls and boys]. Como se aprecia, la organización al fijar los ODM se refirió netamente a la «enseñanza»³ y encaminó sus

³ Este término aparece en lengua castellana, mientras que en inglés la meta decía «2. To achieve universal primary education», o sea se había utilizado la palabra «educación» [*education*] pero como parte del nombre del nivel (primaria: *primary*). No obstante, debemos acotar que en la lengua inglesa también existe un problema similar al que estamos analizando en este trabajo, en este caso con la analogización entre «education» y

esfuerzos desde los ODM a aumentar la matrícula escolar alrededor del globo. Por este motivo, Lant Pritchett será uno de tantos autores que va a criticarlos, pues: «Centrándose únicamente en medidas de escolarización se asume que lograr la escolarización cumple con la meta de la educación, sin embargo, cada persona que puede deletrear sabe lo que sucede cuando se asume esto» (2013, p. 18).

Unos años después, desde 2015 y apuntando al 2030, las mismas NN.UU. y sus organismos van a empezar a dedicarse a los nuevos ODS u Objetivos de Desarrollo Sostenible, que son 17 en total. El cuarto ODS es el de «Educación de calidad» [Quality Education]: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Este objetivo, que utiliza directamente el término «educación» tanto en inglés como en castellano, toma en consideración tanto a la inclusión como a las diferencias de género, pero nuevamente va a llamar «educación universal» a la simple escolarización. No obstante, el ODS está subdividido en siete indicadores y algunos de estos van a referirse (ahora sí) a cuestiones no

«schooling» (escolaridad); lo cual sucede incluso a pesar de que se define a esta última como «education at school» [educación en la escuela] (Cambridge, 2019).

Para más información puede recurrirse al sitio www.differencebetweeen.com, o al libro de Lant Pritchett (2013), en el cual expresó -entre otras cosas- textualmente: «Tenemos metas *educativas* para nuestros propios hijos y los de los demás. La escolarización es el medio para alcanzar la meta de la educación. ¿Están los niños de todo el mundo saliendo de la escuela que ellos reciben con la educación que necesitan? No» [las traducciones del inglés a lo largo de este capítulo son todas nuestras] (p. 14).

DANIEL OVIEDO SOTELO

puramente escolares, a saber: «servicios de atención y desarrollo en la primera infancia», «competencias necesarias, para acceder al empleo», y que los ciudadanos «estén alfabetizados».

En las últimas décadas, en muchos países ha aumentado el porcentaje de ciudadanos escolarizados y de alfabetizados; aunque la Unesco se ha quejado de lo difícil que será alcanzar las metas de los ODS para el 2030 porque aún la sexta parte de los niños en edad escolar, unos 258 millones, no asisten a ninguna institución, sobre todo en los países pobres (*Última Hora*, 2019). Por lo mismo, se puede afirmar que la escolarización sigue siendo considerada un deber importante de los Estados, y aunque ella conlleva un buen número de ventajas, suele opacar o reemplazar al compromiso con la educación en sí, compromiso que suele ser, a menudo, un proceso más difícil, disperso y complejo, pero también más dinámico, diverso y abierto; además de que puede implicar más oportunidades para la formación de seres humanos *más concienciados* (algo que no le agrada a muchos gobiernos). El propio Primero Rivas dirá que «su finalidad ideal se vincula ineluctablemente a la producción y reproducción de la vida humana» (2004, p. 36). Mas, hace ya más de 30 años señalaron una realidad aún vigente:

En la actualidad, en los países desarrollados se ha conseguido la escolarización plena de todos los jóvenes durante un largo período, que puede lle-

gar hasta los 16 o los 18 años y que tiene una duración de al menos ocho años y en muchos casos 12. Es, pues, mucho tiempo el que los individuos permanecen en la escuela, y ésta constituye el núcleo de su vida hasta que llegan a la edad adulta. Sin embargo, vemos que los resultados, desde el punto de vista de lo que se aprende, no son satisfactorios, pues los individuos sólo aprenden una mínima parte de lo que se les transmite (*El País*, 1984).

La confusión entre *el todo* (la educación) y *la parte* (la escuela), es una constante que parece persistir en muchas regiones. Así, por ejemplo, el *Diario La República* de Perú publicó hace poco un artículo tras entrevistar a Gustavo López Ospina, en la que el directivo manifestó «La educación *no es sinónimo de una escuela*. ¿O acaso cuando el maestro cierra con llave el aula, la educación se queda atrapada? La sabiduría está en el hombre [sic] y no en cuatro paredes» [cursivas añadidas] (párr. 3). El referente, es coordinador del programa «Hacia un nuevo multilateralismo mundial», de una organización tan escuchada y tan importante como la UNESCO. Los mismos organismos internacionales parecen no estar ajenos a lo que está pasando.

Si buscamos en artículos, reportajes y libros recientes vamos a encontrar una buena cantidad de referencias, denuncias o inquietudes al respecto. Así, por ejemplo, en Argentina, Isabel sentenció: «No es igual enseñar y educar» (2006); en

DANIEL OVIEDO SOTELO

España, Catherine Adrover, manifestó que «educación no es sinónimo de escolarización» (Torres, 2011), y a Javier Herrero, que dijo «educación y escolarización no son términos sinónimos» (Sanmartín, 2015); existen más ejemplos, pero valen los citados para presentar la idea.

Estos –en cierto modo– «antecedentes», esbozan a grandes rasgos críticas similares dirigidas hacia el mismo problema, y los hemos presentado a fin de mostrar que la discusión al respecto en el ámbito educativo no es reciente ni mínima, pero también como una introducción para que en las próximas secciones analicemos la propuesta y el contenido de la falacia de Primero Rivas, a través de sus diversas publicaciones.

Este capítulo, debido a sus objetivos, acabó dividido en cuatro secciones. En la segunda, desarrollaremos una historia breve de la denominada «falacia escoliadora», desde los primeros atisbos hasta su aparición oficial y conceptualización por parte de nuestro escritor. En una tercera parte, estudiaremos los vínculos entre esa falacia y otras, tanto de forma directa como indirecta; en ella, podremos apreciar a los sofismas que podrían haber influido para el desarrollo de la falacia y algunos vínculos con la epistemología y la lingüística. Por último, en la discusión final se presentará un análisis general sobre la falacia escoliadora, y los beneficios que ha aportado o puede aportar.

II. Desde una crítica, y hacia una «falacia» conceptuada

Si la distinción entre *formal*, *no formal* e *informal* pretendía reconocer la importancia de las fuentes no escolares para la *educación*, esa labor no la ha cumplido cabalmente. Afirmamos esto principalmente porque no logró instalar en la conciencia popular la cuestión con fuerza, y porque a lo sumo lo que consiguió es que al hablar de las «otras educaciones» se diga *educación informal* y al hablar de las instituciones y escuelas se use *educación* a secas, siendo mínima la aparición de la palabra *formal*, como calificativo. El propio Luis Eduardo Primero había expresado que «la analogía señalada es usual y la mayoría de la gente entiende que ser educado es ser escolarizado, esto es, haber pasado por alguna forma de la educación formal, la brindada por la institución escolar» (1999, p. 127), pero también que «la pedagogía estructural prefiere el conocimiento formal frente al conocimiento informal, y deja de lado que el aprendizaje cotidiano es siempre mayor que aquél» (p. 43).

El pedagogo colombiano-mexicano va a seguir otro camino, y esto a pesar de ser él mismo alguien que ha recorrido todos los niveles educativos institucionales (hasta el doctorado) y que trabaja más que nada en el campo considerado tradicionalmente como «formal», es decir, realizará una amplia crítica desde el interior del propio sistema y apuntando a que las pedagogías dejen de

DANIEL OVIEDO SOTELO

ser tan netamente escolares o *magisterocentristas*. Por lo mismo, si es que hablamos de esa distinción en tres, fue simplemente para ir aproximándonos más al tema que realmente nos compete aquí, para fundamentar la idea de que los términos agregados no parecen de lo más eficaces (ninguno de los tres), y para hablar al respecto desde la *pedagogía de lo cotidiano*, que es señalada como una «didáctica no exclusivamente escolar, pues [...] pensamos que los espacios de aprendizaje son tanto ambientales como formales y que en todos ellos un pedagogo de lo cotidiano (un padre de familia, que educa a su hijo, un alumno que participa en un curso...) tiene que recuperar la mayoría de los elementos de aprendizaje que sea capaz de organizar en su gestión formadora» (p. 45).

Nuestro autor, de hecho, ubicó a la crítica en contra de la *analogización escolarización - educación* (es decir contra el modelo educativo «magisterocentrista») como una de las bases de su propia propuesta pedagógica, pues cree que la confusión termina invirtiendo las nociones sobre educación e impactando en un mayor distanciamiento entre las instituciones escolares y la realidad cotidiana, realidad que es de suma importancia en el proceso educativo tanto familiar, como comunitario y escolarizado.

La primera referencia que aparecería publicada acerca de nuestro tema, fue cuando manifestó que:

(...) nos tiene que llevar a precisar de entrada, de inicio, de principio, lo que entendemos por educación, estipulando –en el caso específico de la intención de este libro– un concepto amplio de ella; en la inteligencia que exponemos con un criterio científico, y que lo entendemos tal como lo hace Marx, y en esta lógica, hacer ciencia es develar los fetiches ocultantes de la piedra fina, que en el caso de la necesidad de definir educación nos lleva a precisar que la hemos de entender en su integridad, pues educación es formación del ser humano, conformación de su humanidad, y es consecuentemente *una práctica social que primero forma seres humanos y después escolares y ciudadanos* [El subrayado es nuestro] (p. 17).

El citado, es el primer libro importante publicado acerca de la PECOTI y ha sido fundamental para el desarrollo de la misma. Denominado *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, fue editado por AC Editores y Primero Editores, en Cali (Colombia) y Ciudad de México, en 1999. Nuestra *falacia*, como se aprecia, forma parte desde sus inicios de la propuesta pedagógica de Primero Rivas. Un poco más adelante, en el mismo texto, el autor advirtió –al filosofar y dialogar sobre el concepto de educación–, que:

[...] hemos de concebir a la educación primero como ontologización del ser humano y después como escolaridad, argumento que nos conduce a invertir nuestras nociones usuales sobre la educación, la

DANIEL OVIEDO SOTELO

cual, según nuestro conocimiento cotidiano —en gran parte fetichizado—, análoga *educación con escolaridad*, olvidando su significado inicial, que como queda dicho es humanización, y más precisamente *apropiación*. (p. 17)

O sea, dice que no existe una *identidad* entre escuela y educación, mucho menos entre la última y la escolarización. Aportando la idea de que más que nada se deben formar «seres humanos», incluso antes que meros ciudadanos de un Estado o para un sistema (cualquiera). En verdad está claro, tanto para el autor como para la mayoría de las personas, que la educación ni siquiera comienza en la escuela, sino que generalmente inicia en la familia. Mas, la crítica va a resultar también en una impugnación al sistema capitalista mismo:

(...) si continuamos como estamos, analogando educación con escolaridad, seguiremos reproduciendo nuestra pobreza y sus males correlativos, pues planearemos —cuando más— en el Sistema Educativo Estructural, y no en los otros ámbitos de la educación: el familiar y el social, de acuerdo con los lineamientos educativos postmodernos en línea con los tiempos neoliberales, vigentes a pesar de su maldad y perfidia (p. 134).

En los siguientes textos, el pedagogo siguió refiriéndose al problema y otorgándole la importancia debida, aunque aún sin realizar aquello que la

convertirá en original e influyente en estas reflexiones, siendo una de las decisiones que distinguirá a la propuesta y pedagogía de Luis Eduardo Primero, frente a la realizada por otros autores. Así, en el 2002, con *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano* (nuevamente a cargo de Primero Editores, en la ciudad de México), nuestro autor se refirió a lo propio de las instituciones como «educación escolar» (p. 17), y luego manifestó:

Si aún se puede construir un pensamiento socialmente sano debemos apostar a la vida contra la muerte, pues es mejor luchar por esta opción que sucumbir a la derrota. Y más si hemos entendido a la educación con un sentido amplio e íntegro, que nos la haga concebir como la formación para la vida, y nos permita pensar que esta concepción es más importante y significativa que aquella que la presenta como simple escolaridad, reduciendo y ocultando sus significados más profundos e históricos. Desde esta posición vitalista y antropológica [...] podemos avanzar a una nueva conceptualización [que] nos permita estudiar las condiciones cognitivas de un sistema de sanción de una comunidad de intelectuales. Éstas profundizarán en temas bosquejados y elaborarán conceptualizaciones más finas en la presente exposición sobre la metodología y epistemología de la pedagogía de lo cotidiano (2002, p. 41).

Primero Rivas no fue el único ni tampoco el pri-

DANIEL OVIEDO SOTELO

mero en presentar su desacuerdo acerca de la falta de una diferenciación clara entre los dos ámbitos. Pero, nuestro autor encontraría el origen de esta analogización en la historia misma de la educación y de la teoría de la educación:

El desarrollo de los proyectos educativos capitalistas instauro a la Escuela como la institución educativa por excelencia, y va conformando la ideología –y las organizaciones educativas, incluso en la forma de los Ministerios Nacionales de Educación– que llega a sostener la verdad ineluctable del conocimiento escolar que paulatinamente se va instaurando como el válido, legítimo y conveniente para la sociedad –entendida como la expresión del Estado–, y en definitiva como sinónimo de educación; con lo que resulta que ser educado es ser escolarizado (Beuchot y Primero, 2003, p. 73).

[Con la ciencia analógica podemos] buscar la mejor y mayor educación cotidiana del ser humano, entendiendo que se forma desde la triple confluencia de la formación familiar, la comunitaria y la escolar, si consideramos que la mayoría de los seres humanos están vinculados a la historia occidental, asociada desde el siglo XIX a los procesos educativos escolarizados (2003, p. 143-144).

Los escritos dejaron bien en claro que la propia *pedagogía de lo cotidiano* va más allá de la Escuela, ampliando el campo laboral del pedagogo hacia la *re-educación* ciudadana (Primero Rivas, 2004, p. 14), como proyecto educativo

moderno que guarda relación con las formaciones que son *previas* a la escuela y también con las que son *simultáneas*, pues la educación es «mucho más que la escolaridad» (2004, p. 39), por eso se va a destacar:

(...) otro perfil básico de la *pedagogía de lo cotidiano*: nos referimos constantemente a la definición de educación como *formación de la persona* alejándonos de entenderla sólo como *escolaridad*; tal y como lo asume el conocimiento común de nuestras sociedades; en las cuales *ser educado es ser escolarizado*.

[Educación] antes que nada es apropiación, ingreso en el dominio del mundo, del uso de sus instrumentos y símbolos; humanización o socialización que tiene niveles y/o etapas: nos formamos (o deformamos) inicialmente en la familia (2004, p. 13).

Un poco más arriba hemos manifestado que Primero Rivas realizó unos años después del surgimiento de la PECOTI algo que va a convertir a una de sus propuestas-críticas, en original e importante; volviéndola más susceptible de análisis y discusiones en diversas disciplinas, además de influyente y notoria. Este acto, sería definir o *caracterizar al problema como una «falacia»*, con el otorgamiento de una *denominación específica*. Pues, «falacia escoliástica, escoliación o escoliadora», fue como la designó cuando la PECOTI ya llevaba 16 años andando y habían transcurrido 7

DANIEL OVIEDO SOTELO

desde la primera referencia escrita indirecta o teórica a la misma (Primero Rivas y Beuchot Puente, 2006). El libro en cuestión fue coescrito con el filósofo Mauricio Beuchot, pero en el capítulo 6, redactado por Primero Rivas, es en el que se plantea por vez primera de una «falacia», se le da un nombre, y –además– se la explica claramente. Al comienzo del trabajo, en la introducción, también escribió que:

[...] los beneficios que pueden obtenerse con una pedagogía que vuelva a su sentido histórico ubicándose más allá de las pedagogías reducidas, escolarizadas y finalmente institucionalizadas por los sistemas nacionales de educación surgidos a finales del siglo XIX, que simultáneamente crearon lo que hemos denominado la falacia escoliadora: el convertir a la educación en mera escolaridad, cuando la formación humana es mucho más que la dada por la Escuela, y abarca campos de acción y trabajo muy amplios (2006, ps. 11-12).

Pero, la crítica a las consecuencias de la «tan poderosa» falacia (2006, p. 38), le permite a Primero Rivas avanzar hacia ideas más allá de la limitante educación netamente escolar, porque «la pedagogía tiene un amplio campo de actuación» y porque la crítica a la falacia nos puede llevar:

(...) a concebir una nueva pedagogía histórica, reconocedora de lo cotidiano y nutrida de la interpretación analógica, para avanzar en la construcción de

una pedagogía analógica de lo cotidiano capaz de identificar, nombrar, aprovechar, investigar y actuar en los espacios ontológicos de la formación humana, vinculados a la vida familiar y privada; a la acción comunitaria y social —hoy influida ampliamente por los medios masivos de información— y a la educación escolar re-definida, que habrá de recibir atención junto a educaciones para-escolares o extra-escolares, actuadas y requeridas por instituciones que necesitan educar (o re-educar) a sus usuarios (ps. 36.-37).

III. La lógica, la epistemología y la lingüística

Para continuar, pasaremos a un análisis científico-filosófico de la propuesta. Así, antes que nada, se debe establecer claramente que la falacia escoliadora es un tipo de «sofisma». Entonces, la pregunta sería: ¿qué son las falacias o sofismas? Pues, se denomina así a las argumentaciones erróneas, inválidas o incorrectas, pero que aparentan ser verdaderas o correctas; es decir, se trata de razonamientos camuflados que pretenden o simulan ser lo que no son, haciéndose pasar por verdaderos e intentando convencernos de algo; las mismas, tienen lugar porque no razonamos adecuadamente (es decir por errores en las premisas iniciales, en su estructura o en las inferencias) o por deliberada mala intención de engañar, de confundir a los demás o a fin de obtener alguna ventaja (Oviedo Sotelo, 2019, p. 216).

DANIEL OVIEDO SOTELO

Vale señalar que en una auténtica *pedagogía de lo cotidiano* se debería desarrollar o realizar, incluyendo a las falacias, porque quizás son la parte de la lógica más notoria en la vida cotidiana y una de las que más ayudan a comprender los errores propios y de los sistemas educativos, con su impacto en la vida de la gente.⁴ Las falacias, puede que no sean el contenido filosófico o epistemológico más estudiado en las escuelas, pero no por ello dejan de ser necesarias y sumamente prácticas.

A través de la historia se han identificado decenas de falacias o sofismas, más de cien, pero la conceptualización y clasificación varía según los autores o escuelas (de pensamiento) responsables. Si la analizamos con atención, podremos notar que nuestra *falacia escoliadora* es de un tipo especial, pues vincula directa e indirectamente a otras falacias (ya descubiertas o estudiadas con anterioridad), como por ejemplo las descritas a continuación:

- 1) *Falacia de la composición*: Es a esta a la que más se asemeja, y quizás sea su fuente principal de inspiración o antecedente próximo. La misma, consiste en atribuir cualidades o propiedades a un conjunto o todo, cuando solo corresponden a una parte de la misma, es decir se identifica la «forma de ser»

⁴ Sobre este asunto, recomiendo revisar el libro de 2019 de Primero Rivas, *La UPN es más importante que PEMEX*, en su capítulo 3, «Pensar bien».

de un solo componente con un grupo o sistema completo. Como ya se expuso, creemos —o nos hacen creer— que cuando nos referimos a instituciones educativas estamos hablando en realidad de educación, a pesar de ser una parte de la misma; y, aunque tal vez suela ser la más importante, no es la única. En verdad la educación es mucho más que los años escolares, o sino no tendría sentido decir que nos educamos toda la vida.

2) *Falacia ad nauseam*: Esta apela a la «autoridad» de la repetición, y se da cuando se pretende convencer recurriendo a la enunciación constante, hasta el cansancio, como si fuera una *simple publicidad*. No se precisa presentar razones válidas o que existan argumentos siquiera, porque cobra fuerza gracias a la insistencia y a la cantidad de voces o medios por los que se difunde, repitiendo una o más ideas. En nuestro caso, créase o no, no solo los gobiernos, sino que también la prensa, las mismas universidades e incluso intelectuales, caen en la identificación casi absoluta (hartamente repetida) entre escuela y educar.

3) *Falacia de autoridad*: Tiene lugar cuando «respaldamos nuestra idea mediante el respeto a la autoridad de alguien», sea por su edad, antigüedad, jerarquía, poder, etc. (Oviedo, 2019, pp. 220-221). En el caso del problema que estamos analizando se origina, entre otras cosas, en que las autoridades estatales, ministeriales y hasta los pedagogos hacen la identificación inadecuada entre las dos

DANIEL OVIEDO SOTELO

realidades, por lo que es comprensible que influyeran de gran manera a las demás personas, justamente porque ellos, se supone, son los expertos en estos temas.

4) *Falacia del equívoco*: Es aquella que surge al usar «un término que posee más de un significado con sentidos diferentes, en el mismo razonamiento; a veces es fácil de detectar, pero muchas veces no» (Oviedo Sotelo, 2019, p. 216). Esta, podría ser tanto origen como consecuencia de la *escoliadora*, pues hacer sinónimo de *educación* a la *escolarización* llevó a que la primera adquiriera popularmente un significado más restringido, significado que nos hace imaginarla solamente en los límites de las instituciones educativas, de lo reglado, de los ministerios o secretarías de educación nacionales y estatales.

5) *Falacia de observación incompleta*: Tiene lugar «cuando no se observan ciertos hechos, detalles o circunstancias relevantes para el asunto en cuestión (2019, p. 218). Porque reducir la educación a la escuela es no ver —o no querer ver— que va mucho más allá que ella.

De una manera distinta, por no vincularse al origen o la esencia de la falacia escoliadora, sino que, a su desarrollo y consecuencias, también hallamos relaciones con otros sofismas:

1) *Falacia ad consequentiam*: «Argumento dirigido a

las consecuencias [...] cuando rechazamos como falso a un razonamiento por las consecuencias negativas o desagradables que implicaría» (Oviedo Sotelo, 2019, p. 219). Puesto que el aceptar que la educación va más allá de las instituciones formales nos suele llevar a percatarnos de lo malas educadoras que son otras vías como Internet, la calle o la televisión.

2) *Falacia del blanco y negro*: Que «presenta dos opciones como las únicas posibles en torno a una decisión; el que apela a esta falta divide a la realidad en dos, cuando en verdad existen otras alternativas... la tercera, la cuarta, la neutral, la renuncia, etc.» (2019, p. 220); sucede que, la falacia escoliadora nos hace creer que, o se está educado en la escuela o no se está educado; y, con ello nos impide abrirnos a la posibilidad de «otras» educaciones y formaciones; a pesar de que para muchas personas siguen siendo las principales a lo largo de sus vidas.

Prosiguiendo con el análisis lógico y epistémico, está en nuestro interés afirmar que la falacia escoliadora, al servir como modelo de descubrimiento de la realidad (y de crítica a la percepción que tenemos de la misma), posee además la capacidad de ayudar a detectar otras analogizaciones incorrectas, referidas a otros conceptos cotidianos. Una de estas otras analogizaciones inadecuadas puede ser la que sucede entre *democracia* y *elecciones-votar*, o entre *democracia* e *imposición*

DANIEL OVIEDO SOTELO

de las mayorías; como sabemos, a menudo se confunde el derecho al voto (activo y pasivo) con la democracia como sistema político, o se la simplifica reduciéndola a sus aspectos electorales y de formación de mayorías.

Otro ejemplo sobre la influencia de la falacia escoliadora se dio en el ámbito ecológico. Al respecto, en el artículo «La educación ambiental es un “no ser”: crítica hermenéutica y exposición de falacias» (Oviedo Sotelo, 2011) hemos trabajado la propuesta de la *falacia de la voluntad verde* (o *del Linterna Verde*); esta última, implica –entre otras cosas– confundir la *voluntad* que poseen o deberían poseer las personas individuales para actuar de una manera más ambientalista (o «verde») en sus ámbitos privados, familiares y sociales, con las *posibilidades de detener el cambio climático* o de resolver serios problemas ecológicos de nuestro tiempo. Sin embargo, en realidad los principales inconvenientes ecológicos, más dependen de decisiones estatales e internacionales, del diseño y producción de productos, de leyes o acuerdos de gobiernos y empresas, etc., que de las decisiones individuales; además, hay analogización incorrecta entre la *voluntad individual* de muchas personas con la *sustentabilidad*, cuando en realidad esta última necesita en mayor medida y más que nada, decisiones ecológicas por parte de *los poderes y los poderosos* (empresarios, industriales, gobernantes, diplomáticos, etc.), porque ellos son quienes pueden afectar significativamente y en mucho mayor grado, al curso de la historia de

nuestra relación con la Naturaleza. En el mencionado capítulo 13 de un libro publicado justamente por la Red Internacional de Hermenéutica Educativa (RIHE) (Oviedo Sotelo, 2011), pueden hallarse más datos acerca de las relaciones entre falacias tradicionales y la *falacia de la voluntad verde*, sobre cómo resultó inspirada por la falacia escoliadora, y acerca de sus vínculos con las cuestiones educativas, en particular con la educación ambiental. No está de más, agregar que la propia educación ambiental no tiene mucho sentido si no se reconocen los papeles que desempeñan la familia, la calle, los medios masivos, Internet y otros en la *información, formación e in-conformación* de las personas.

Por último, no podemos dejar de mencionar que la *falacia escoliadora* guarda relación también con otras disciplinas afines a la lógica, como lo son la *epistemología* y la *lingüística*. En el primer caso porque la epistemología se nutre de la lógica como método y como instrumento, pero también porque al ser la teoría o filosofía del conocimiento científico, precisa delimitar claramente el alcance de las realidades que estudia, entre ellas la educativa; mal pudiera cualquier trabajo epistemológico reducir la ciencia al mero campo escolar u olvidar sus otros ámbitos (riesgo que suele afrontar, tal vez debido a la influencia de la falacia escoliadora), cuando que la investigación, el aprendizaje, las soluciones y el desarrollo científicos van mucho más allá de las universidades e instituciones escolares y hasta se orientan más

DANIEL OVIEDO SOTELO

que nada hacia la sociedad global (tanto humana como natural).

De hecho, un relativamente novel campo disciplinar de las ciencias es el denominado CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), a través del cual se intenta superar el *reduccionismo* de concebir a la ciencia y la tecnología desvinculada de las personas y sociedades, pretendiendo que son ajenas a la realidad humana (y natural) o independientes de las vicisitudes socioeconómicas, ambientales, culturales y políticas; notoriamente, este problema no es muy distinto al que denuncia nuestro autor por medio de su falacia. En segundo término, la lingüística también entra en estas reflexiones, porque en cierta forma nuestra falacia consiste en una *incorrecta utilización* de la figura retórica de la *sinécdoque*, la cual consiste en utilizar la denominación de una cosa para otra, debido a la relación de inclusión entre ambas, sea llamando con el nombre del *todo* a la *parte* (o viceversa), del *género* a la *especie* (o viceversa), o del *material* a la *cosa*.

IV. En síntesis, desde la filosofía y más allá de las cuatro paredes escolares

La falacia escoliadora surgió –primero aún sin una denominación– en forma de y continuando a una fuerte crítica hacia la *analogización* entre la educación y la escolarización, identificación falsa que habría sido propiciada por los propios siste-

mas nacionales de educación. Esto, a pesar de que está claro que la educación, si bien contiene a la enseñanza escolar (o sea, de las instituciones educativas), no comienza ni termina en la escuela, sino que esta es solo una parte de la misma (aunque sea la más importante, la más atendida o la más desarrollada).

Por otro lado, declarar *falacia* al problema de la incorrecta identificación ya descrita (o sea, recurrir a la lógica), fue un paso arriesgado por parte de Luis Eduardo Primero; pero parece que bastante necesario, a fin de echar luz hacia un problema que si bien a nivel nacional e internacional –y a través de más de una lengua– es reconocido, aún persiste y sigue deformando las visiones, las orientaciones y las perspectivas sobre la educación, que reciben las personas por parte de sus propios Estados y especialistas.

También hemos apreciado que la falacia no solamente se nutrió originalmente de la lógica (disciplina filosófica), sino que también –a la inversa– posee un claro potencial para desarrollarla, así como para contribuir en la determinación y tratamiento de falacias o sofismas similares que ocurren en ámbitos como el ecológico, el social y el político. Analizando y realizando analogías entre la falacia escoliadora y otros ámbitos de la realidad, con una perspectiva hermenéutica, creemos que es posible contribuir en el descubrimiento de otros problemas y «desvíos» similares.

Parece que los aportes reales y probables de Primero Rivas, como consecuencia de concebir a

DANIEL OVIEDO SOTELO

la «falacia escoliadora» resultan interesantes tanto en el ámbito educativo como en el filosófico, y en otros; sobre todo por sus afectaciones directas e indirectas, capaces de transformar la concepción que tenemos acerca de la Escuela, y con ello de la educación toda; pero, también por la capacidad que tiene de influir a otros problemas de comunicación o lógicos y que provocan consecuencias también negativas.

Para concluir, por ahora, si bien trasciende los límites de este trabajo, no podemos dejar de pensar en las *implicaciones éticas* de la falacia escoliadora, más al considerar cómo la educación se ve negativamente afectada cuando las comunidades educativas, los pensadores, los pedagogos, y los responsables estatales y gubernamentales, la piensan solo en términos de instituciones escolares ceñidas entre cuatro paredes, es decir, negando (quizás a veces intencionalmente) las posibilidades que nos despliega y las necesidades que tenemos de formarnos *integralmente* en y para la *vida cotidiana*.

Referencias

- BEUCHOT PUENTE, MAURICIO y PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2003). *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. Ciudad de México: Primero Editores. Disponible gratuitamente en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx/>
- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS (2019). *Cambridge*

Dictionary. Recuperado de <https://dictionary.cambridge.org/es/>

EL PAÍS, DIARIO (Ed.) (1984, 23 de septiembre). La escuela, emancipación o sumisión. España. Recuperado de https://elpais.com/diario/1984/09/23/opinion/464738410_850215.html

ISABEL, ISABEL (2006, 17 de mayo). “No es igual enseñar y educar”. *El Diario de Córdoba*. Argentina. Recuperado de https://www.diariocordoba.com/noticias/educacion/no-es-igual-ensenar-educar_249867.html

LA REPÚBLICA, DIARIO (Ed.) (2007, 3 de agosto). “Educación no es sinónimo de escuela”. Autor. Recuperado de <https://larepublica.pe/sociedad/245659-educacion-no-es-sinonimo-de-escuela/>

OVIEDO SOTELO, DANIEL (2011). La educación ambiental es un “no ser”: crítica hermenéutica y exposición de falacias, ps. 129-138. En Primero Rivas L. E. y Monroy Dávila, Fernando: Coordinadores, *Hermenéutica y pedagogía para la formación humana en una época incierta*. C. de México: Torres Asociados / RIHE-SEDEREC.

OVIEDO, SOTELO, DANIEL (2019). *Solo sé que no sé nada. Filosofía*. Ñemby, Paraguay: Book Sellers.

PASTOR HOMS, MARÍA INMACULADA (2001, septiembre-diciembre). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, LIX (220), 525-544. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/23701.pdf>

PRITCHETT, LANT (2013). *The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning*. Washington: Center for

DANIEL OVIEDO SOTELO

Global Development.

PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (1999). *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. Cali, Colombia / CDMX: Coedición AC Edits. / Primero Edits. Disponible gratuitamente en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx/>

PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2002). *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. C. de México: Primero Edits. Disponible gratuitamente en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx/>

PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2004). *Balance de la emergencia de una propuesta pedagógica*. C. de México: Primero Edits. Disponible gratuitamente en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx/>

PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO Y BEUCHOT PUENTE, MAURICIO (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. C. de México: Primero Edits. Disponible gratuitamente en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx/>

PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2019). *La UPN es más importante que PEMEX*, Editorial Torres Asociados, CDMX. Disponible gratuitamente en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx/>

SANMARTÍN, OLGA R. (2015, 16 de febrero). Educar sin escolarizar. Diario *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/espana/2015/02/16/54e0cf70e2704e6c038b4586.html>

TORRES, MARTA (2011, 22 de mayo). Catherine Adrover: «Educación no es sinónimo de escolarización». *Diario de Ibiza*. Recuperado de <https://www.diariodeibiza.es/pitiuses-balears/2011/05/22/catherine-adrover-educacion-sinonimo-escolarizacion/483646.html>

CAPÍTULO 5: EL CONCEPTO DE FALACIA ESCOLIADORA EN LA PEDAGOGÍA DE LO...

ÚLTIMA HORA, DIARIO (Ed.) (2019, 13 de septiembre).

Unesco: Una sexta parte de los niños del mundo en edad escolar no van a clase. Asunción. Recuperado de <https://www.ultimahora.com/unesco-una-sexta-parte-los-ninos-del-mundo-edad-escolar-no-van-clase-n2843570.html>



Capítulo 6:

Hacia una pedagogía para la vida. Atisbos de la hermenéutica analógica: visiones y perspectivas - educar para la vida más allá del mercado

Myriam García Piedras¹

Resumen

En nuestros días es necesario redimensionar el valor de la filosofía como uno de los ejes principales en la educación, ya que tiene la potencialidad de desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo. A su vez como *amor a la sabiduría*, tiene la capacidad de recobrar el sentido amoroso del conocimiento, por lo que la razón y el afecto se conjugan, condiciones epistémicas que encuentran cabida como vías pedagógicas que pueden estructurar modelos de pensamiento en miras a la construcción de sociedades más equitativas, justas y empáticas. Lo cual amplía la concepción del conocimiento el cual no se reduce a la razón, también es psicoafectivo, empático, imaginativo-creativo. Se plantea que el conocimiento y la educación son para la vida.

Se propone el siguiente ideal: la filosofía es la búsqueda amorosa del conocimiento, implicando

¹ Instituto Politécnico Nacional – Escuela Superior de Economía.

MYRIAM GARCÍA PIEDRAS

que indagará la afirmación positiva de la vida. Para lo cual se ha tomado prestado el ícono, *representamen* de la semiótica de Pierce, planteamiento epistémico que ha desarrollado Beuchot, al situar al ícono como un depositario epistémico, capaz de contener y desarrollar una cierta idealidad que opere como una vía epistémica para la vida.

El presente capítulo plantea que el conocimiento debería de perseguir, *la afirmación positiva de la vida*, idealidad que puede ser transversal en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y la filosofía como amor a la sabiduría se reposiciona como el horizonte pedagógico, que transgreda el modelo educativo actual, de corte neoliberal.

Es importante apuntar que la hermenéutica analógica es el fundamento teórico-argumentativo de la presente exposición y que la pedagogía de lo cotidiano se acerca mucho a las tesis aquí expuestas.

Pinceladas reflexivas

La definición etimológica de la filosofía es *amor a la sabiduría*. Si la filosofía es ello, esto nos conduce a plantear que el amor es una categoría epistémica, capaz de fundamentar la construcción del conocimiento filosófico.

Si se proyecta el amor como una categoría epistémica, se puede proponer el siguiente ideal: el conocimiento necesita generar las condiciones

necesarias para la reproducción y perpetuación de la vida, nunca su destrucción.² En la medida de que los modelos de conocimiento busquen la perpetuación de la vida, se posibilita la construcción de sociedades más humanizadas y menos violentas.

Ahora bien, el pensar en *el amor* como una categoría epistémica, induce a reflexionar que el conocimiento no se reduce a lo meramente racional-teórico, sino requiere del afecto, la imaginación-creativa, la empatía (- facultades neurocognitivas-). En la medida de que el sujeto es consciente de sí y del mundo del cual es parte, buscará perpetuar a la vida en todas sus dimensiones: biológicas, sociales-humanas, etcétera. Y el amor juega un horizonte implicativo, ya que es conjunción. Mauricio Beuchot, ha tratado el asunto del *ser consciente* con su tesis de la “hermenéutica del sí” (Beuchot y Primero, 2003, ps. 49, 75 y 79).

Aristóteles (1958) como buen filósofo, comprende qué el conocimiento trasciende lo teórico al materializarse en el ámbito de lo práctico, debido qué el amor se práctica no solo es teórico. Por lo que la sabiduría es amor a la vida. Y como todo conocimiento sabio buscará la perpetuación de la justicia, de la amistad, de la equidad, nunca de la injusticia, la deslealtad, el odio; estos últimos son vicios que

² Se pide una licencia para poder aplicar el amor como categoría epistémica; para lo cual se auspicia del símbolo como una forma de enriquecer los significados del amor. Por lo que el amor simboliza vida que se puede analogar con la justicia, la solidaridad, la equidad, la legalidad. Lo contrario a la vida es la violencia, analogándose con la inequidad, la injusticia, el egoísmo, lo ilegal, etcétera.

MYRIAM GARCÍA PIEDRAS

significan el grado opuesto a las virtudes. El camino del sabio es la práctica de las virtudes y, la filosofía es el amor a la sabiduría. El camino filosófico es la práctica de las virtudes, por lo que sabiduría y la filosofía se entrelazan en la búsqueda y construcción amorosa del conocimiento.

El amor a la sabiduría, idealmente puede generar la construcción de sociedades que busquen la perpetuación de la vida, materializándose como *política* en todos los órdenes de la vida privada; en la implementación de la justicia, de la equidad, de la solidaridad, muy en contra a modelos económicos, políticos, sociales que recrudecen la pobreza, la desigualdad, la injusticia, el egoísmo, como sucede en el capitalismo salvaje.

Hoy en día, desafortunadamente, la educación se ha reducido a la reproducción del capital. Los modelos pedagógicos están diseñados para la profesionalización y ampliación del capital, olvidándose que se requiere educar para la vida.

Educación en virtudes

El filósofo mexicano Beuchot apuesta por una educación en virtudes más que por una educación en valores, ya que, para él, la educación en valores tiene el riesgo de que sus contenidos estén vacíos. La educación en virtudes no se reduce a la mera reflexión e intelección racional, ni sólo a una estimación valorativa; se convierte en una invitación para llevar una vida virtuosa.

Por su parte Comte-Sponville apuntala que el amor “es el alfa y omega de toda virtud (...) el amor se transforma y nos transforma” (2002: 228-229). El amor como fuerza motriz para la *praxis* de las virtudes, incide en el camino filosófico del conocimiento. Así el conocimiento filosófico es un camino pedagógico de vida, en donde el amor se convierte en el epistemólogo que mueve a las acciones humanas. No es gratuito que Kant apunte que el amor es un ideal, no un deber y, como todo ideal tiene la potencialidad de iluminar, proposición que nutre una parte del pensamiento de Comte-Sponville (2002), quien señala, sólo se requiere de moral cuando se carece de amor. El amor como ideal tiene la potencialidad de trascender cualquier forma de obligación, se convierte en el motor que impulsa el movimiento para la vida. Quien no tiene amor por la vida, ¿entonces que tiene?

El amor a la vida como horizonte epistémico se convierte en un panorama vital, debido que el amor se vive y, el amor por la vida invita a llevar una vida virtuosa. No es gratuito que Comte-Sponville, posicione al amor como el *alfa* y *omega* de toda virtud, siendo consecuente con su pensamiento. El amor trasciende el poder coercitivo de cualquier ley e invita a vivir virtuosamente, esto es amorosamente.

Ahora bien, para los griegos, la virtud es una fuerza actuante y, cada ser en su naturaleza tiene sus propias virtudes; por ejemplo, la virtud del agua es generar vida.

Si el amor es la máxima virtud, entonces la

MYRIAM GARCÍA PIEDRAS

filosofía es la máxima virtud, porque es el *amor a la sabiduría*; por lo tanto, impulsar la enseñanza de la filosofía como eje rector en los procesos pedagógicos permite generar procesos de enseñanza-aprendizaje que tengan como idealidad, la perpetuación de la vida. No es gratuito que el filósofo mexicano Beuchot (2007) apueste por una educación en virtudes.

La virtud como un hábito, es una cualidad que permite alcanzar la verdadera sabiduría, ya que requiere del buen juicio no sólo intelectual, enunciativo, sino también volitivo que se traduce en la práctica de una vida virtuosa, esto es amorosa; para poder llegar a ser sabio, se requiere ser virtuoso, esto es ser prudente. Se aduce: no se nace virtuoso, se hace uno virtuoso al practicar las virtudes.

El apostar por una educación en virtudes genera las condiciones ideales para que los educandos forjen su carácter iluminado, icónicamente por el amor al conocimiento y a la vida, ya que, ejerciendo las virtudes, en ellos puede enraizarse un sentido de vida manifiesto en sus existencias personales, profesionales y político-sociales, invitándoles a que se conozcan a sí mismos, como también descubran el mundo del cual son una de sus partes. Esto plantea que la educación no sólo se reduce a un sentido meramente profesional, ya que adquiere dimensiones existenciales que permite la construcción de sociedades más humanas, sensibles y empáticas.

Propugnar por una educación en el amor por la sabiduría, genera las condiciones necesarias para

perpetuar a la vida, en lugar de destruirla. Incita a que los educandos puedan ser conscientes de cómo cada acto suyo, repercute en los demás, de forma positiva y/o negativa, incidiendo en la perpetuación o destrucción de la vida. Por otra parte, la educación en virtudes desvanece los rasgos de egoísmo, ya que el amor se eleva como la virtud que debe regir a las demás. Se puede decir que la sabiduría es la praxis del conocimiento.

Pedagogía filosófica, vida y símbolo-icónico

Se requiere impulsar el amor por la filosofía, ya que ésta se convierte en un camino pedagógico de vida, símbolo de saber vivir con amor. La vida como manifestación del amor.

Panikkar (2006) apunta que Occidente produjo un gran divorcio entre el amor y el conocimiento. Para este pensador ambos se complementan y confluyen, ya que el amor sin conocimiento es sentimentalismo y conocimiento sin amor es frialdad pura. Se plantea que el conocimiento no puede seguir alejado del amor ni el amor desentenderse del conocimiento; es necesario que ambos se vuelvan a reunir en los procesos de generación del conocimiento, debido que cuando el amor se posiciona como un horizonte epistémico, se procurará la perpetuación de la vida.

Si la filosofía es *amor a la sabiduría*, invita a amar a la vida, horizonte de posibilidad de trans-

MYRIAM GARCÍA PIEDRAS

formar a los modelos económicos, políticos, sociales, tecno-científicos, ecológicos, estéticos, etcétera, que imperan hoy en nuestros días; en lugar de maximizar el valor del fetiche-dinero, la vida se posiciona como lo más importante a perpetuar.

De igual forma se propone que la búsqueda amorosa del conocimiento, se auxilie del lenguaje simbólico-icónico;³ ya que éste cuenta con una sobreabundancia de sentido que trasciende cualquier interpretación lineal y/o unívoca. No es gratuito que Panikkar (2006) proponga redimensionar el lenguaje simbólico en aras de la lógica del concepto, ésta última tiende a la abstracción fría de la vida, mientras que el primero surge en la experiencia de la vida misma. Por eso el pensador apuntala que el símbolo se tiene que vivir más que interpretarse.

El lenguaje simbólico penetra en la vida, por su sobreabundancia de sentido, pudiendo vincular lo que aparenta ser disímil, gracias a la analogía⁴

3 Para Olives Puig, el lenguaje simbólico es el fundamento de todo cuanto es, ya que muestra la existencia de lo que existe, pero que paradójicamente es inexpresable de forma unívoca, debido a que contiene una sobreabundancia de sentido, simbolizando más allá de lo que representa, ya que se muestra de otros modos (Consultar: Chevrier J., & Gheerbrant A., [1999], *Diccionario de los símbolos*, España, Herder).

4 Es importante señalar que el término de la analogía es *análogo*; se puede entender cómo la correlación existente entre dos o más significados dentro de un orden, sistema o discurso. Existe la analogía de proporción, estudiada por los pitagóricos, quienes la entienden como una razón de proporcionalidad, en la cual existen términos análogos o de equivalencia entre sí. Aristóteles maneja esta analogía en el ámbito de las matemáticas o en la igualdad de las relaciones. También el Estagirita estudia la analogía de atribución, en la cual existe un analizado principal, del cual se derivan los analogados secundarios que son los predicamentos sobre la primera, del cual se derivan las modificaciones o accidentes, como: cantidad, cualidad, relación, lugar, tiempo, posición, estado, acción y pasión.

que reúne sin ser arbitraria. En este caso, el símbolo puede reunir el amor con el conocimiento, debido que sólo se puede amar lo que se conoce.

Se propone que el lenguaje simbólico-icónico se inserte en los procesos pedagógicos, invitando a que el educando encuentre un sentido vital en los procesos de enseñanza-aprendizaje, trascendiendo los modelos pedagógicos que sólo se enfocan en la adquisición y en la acumulación de datos y de memoria, por el contrario, enseñar amar la vida, expande la consciencia del educando.

Beuchot (1999) señala que el mundo tiene una especie de iconicidad, iluminándolo, ya que todo ícono⁵ se muestra por la *iluminación* que es luz; simbólicamente representa la expansión de los horizontes del conocimiento. Se puede inducir que la filosofía también tiene una parte de iconicidad en la medida que ilumina el amor por la vida. Si la enseñanza de la filosofía ilumina el amor por la vida, entonces la afirma, lo que permite que se posicione como uno de los ejes rectores en los modelos educativos; fortaleciendo la enseñanza no sólo en desarrollar habilidades en las ciencias y/o profesiones, sino que se convierte en una pedagogía para la vida, esto de manera muy análogo a la tesis de la pedagogía de lo cotidiano. Si al educando se le enseña amar a la vida, su consciencia de ser y de hacer se expande, repercutiendo en la ejecución de la justicia social, de la solidaridad,

⁵ Para Beuchot, el ícono es una especie de signo que tiene la potencialidad de sustituir a un objeto, a una idea mediante la analogía y/o el símbolo.

MYRIAM GARCÍA PIEDRAS

del bien social, de la paz, del cuidado a la naturaleza, símbolos y actos que muestra de forma práctica el amor por la vida.

Mediante una hermenéutica analógica, la vida simboliza la equidad, la distribución de la riqueza, la justicia, la salud psicoemocional y física, fraternidad, el equilibrio ecológico, la paz.

¿Si se ama a la vida, se destruye? Si la filosofía invita amar a vida, los niveles de destrucción y de violencia se pueden aminorar. ¿Cómo enseñar amar a la vida? Uno de los caminos, es meditar sobre ella, buscando su comprensión, por eso se apuesta por un lenguaje simbólico-icónico que expanda los horizontes pedagógicos, teniendo la potencialidad de transformar a la consciencia del educando, enseñándole el amor por el conocimiento, lo cual es posible en la medida de que la educación sea iluminada por el amor a la vida.

Beuchot plantea que el mundo está cargado de iconicidad (1999), lo cual conlleva a plantear metafóricamente que la vida es un bosque poblado de iconos y de símbolos que requieren ser hermeneutizados.

Por lo cual ha tomado prestado el ícono de la semiótica de Pierce (1974). Para este pensador, el ícono se maneja como un *representamen*, capaz de iluminar una idealidad, ya que se posiciona como un tercero independiente a cualquier forma de binarismo hermenéutico (significado-significante de cualquiera de los interpretantes, en este caso, son las diferentes ciencias y/o disciplinas); por lo

que esta idealidad ilumina, proyecta, materializa un ideal, un modelo, una ley, una costumbre, un hábito, etcétera, que se “deposita” y a su vez, ilumina y transmite a sus dialogantes-receptores la idea-lidad que proyecta; iluminándolos.

La iconicidad vital

En la iconicidad se deposita un ideal. Por lo que se propone la siguiente idealidad: la afirmación positiva de la vida —que representa el amor por ella—. A tal idealidad, se nombrará *iconicidad vital*, la cual puede iluminar y guiar a todas las ciencias y/o disciplinas implementando en sus procesos de enseñanza-aprendizaje que busquen la perpetuación de la vida.

La *iconicidad vital* al proyectar un ideal —el amor por la vida—, se convierte en una especie de guía, teniendo como propósito la búsqueda amorosa del conocimiento invitando que las diferentes disciplinas implementen y reproduzcan dicha idealidad, trascendiendo a la mera profesionalización que el mercado tecnocapitalista requiere.

Perfiles para una pedagogía-disciplinar icónica

¿Cómo las diferentes ciencias y/o disciplinas se pueden guiar por la iconicidad vital? Peirce (1987), apuntala que el ícono (principal) aunque

MYRIAM GARCÍA PIEDRAS

mantenga una relación terciaria que le permiten ser autónomo, sólo puede operar en la medida de que se nutre de otros íconos que le consienten desarrollar y llevar a cabo su idealidad, siendo estos, los íconos de orden secundario, donde se gestan y desarrollan las distintas ciencias y/o disciplinas. Si bien en la *iconicidad vital*, requiere nutrirse de los íconos secundarios ya que operan gracias a que contienen diferentes significantes que deben corresponder con el significado del ícono principal.

Aunado a esto, para Pierce (1974), el símbolo, la metáfora, son formas del ícono, capaces de expandir el sentido mediante sus significantes y, son precisamente en los significantes donde se encuentran los “espacios” epistémicos y semánticos, que se adecuan con la representación sígnica del ícono principal mediante los símbolos y las metáforas, ya que al contener una sobreabundancia de sentido, permite que los significantes que simbolizan el amor de la vida, representen a la justicia, solidaridad, el bienestar, la equidad, la armonía, la luz, etcétera, ya que jamás podrán significar: sobreexplotación, marginalidad, injusticia, inequidad, racismo, violencia, corrupción, etcétera.

Así los *íconos secundarios* construyen –significantes que correspondan con la afirmación positiva de la vida–, encontrando en los lenguajes de las diferentes ciencias y/o disciplinas, sus hermenéuticas propias, sin olvidar que estas están guiadas por la iconicidad vital. En otras palabras, la afir-

mación positiva de la vida, representa la justicia en la ciencia del derecho; la salud física y psicoemocional en la ciencia médica y psicológica; la solidaridad, la equidad, la armonía ecológica en la ciencia económica; la fraternidad, la paz en la ciencia política, etcétera. Lo cual permite que se amplíen y redimensionan los significados que representan la iconicidad principal, guiando e iluminándose por el amor a la sabiduría, esto es el amor por la vida.

Buscar un diálogo interdisciplinar

Se puede decir que metafóricamente, surge una especie de jerarquización vertical. En la cúspide se posiciona el ícono que ilumina, la afirmación positiva de la vida mientras que todas las ciencias y/o disciplinas se posicionan horizontalmente entre sí; lo cual permite que surja un intercambio del conocimiento entre ellas, generándose un diálogo interdisciplinar genuino que permita encontrar vasos comunicantes entre sus diversos campos de estudio.

En otras palabras, el ícono principal retroalimenta a los íconos secundarios gracias a las correspondencias analógicas entre los significantes, lo que mantiene la relación triádica entre el ícono principal con respecto a los íconos secundarios (las diferentes ciencias y/o disciplinas). Si bien cada ciencia y/o disciplina requiere construir sus propios íconos con sus múltiples significan-

MYRIAM GARCÍA PIEDRAS

tes,⁶ estos se deben adecuar con el significado, la afirmación positiva de la vida, materializándose en la transformación de sociedades más justas, igualitarias y humanistas.

Se pregunta: ¿acaso hoy se educa para perpetuar a la vida? Si es así, ¿porque los niveles de sobreexplotación humana y ecológica, la pobreza, la violencia física, sexual y psicoemocional no han disminuido? Desafortunadamente en la época actual, tal parece que el amor por la vida se ha olvidado en aras del crecimiento ilimitado del capital.

Iconicidad y dialogo disciplinar

En la medida de que existe una constante retroalimentación entre el icono principal con los secundarios, la idealidad icónica se puede perpetuar a través de a afirmación positiva de la vida en las diferentes ciencias y/o disciplinas. Para lo cual se requiere que exista una hermenéutica diacrónica, capaz de mantener la iconicidad vital en relación a los íconos secundarios, enriqueciendo con los símbolos-significantes y su relación con la sobreabundancia de sentido del ícono principal y, paradójica y correlativamente, el ícono principal ilumina a los íconos secundarios con su idealidad, lo cual permite

⁶ Sobre este asunto de lo multifactorial, remito a Beuchot y Primero (2018), "Epistemología de lo multifactorial - o multifactorial como ignorancia o analogía", p.111 y ss.

que estos últimos mantengan el sentido de lo que están buscando perpetuar. Esto conduce a que surja una hermenéutica-diacrónica-dialógica en la cual ningún saber y/o disciplina puede ostentarse de poseer el conocimiento absoluto, ya que la perpetuación de la vida es su propósito a conservar.

Se puede decir que se mantiene una relación vertical: el ícono principal se posiciona por encima de las distintas ciencias y/o disciplinas manteniendo su autonomía y los íconos secundarios permanecen entre ellos de forma horizontal, permitiendo un diálogo genuino.

Paradójicamente este diálogo genuino, es posible mediante una relación de orden vertical-horizontal, donde, en la verticalidad reside el amor por el conocimiento, que ilumina la iconicidad vital.

Aseguro: en la medida de que el amor se alce como horizonte epistémico, permite la conjunción, horizonte necesario para recobrar una concepción integral de la vida (desvaneciendo las regiones del conocimiento). Lo anterior invita a meditar cómo la filosofía iluminada por su iconicidad, tiene la potencialidad de incitar a la consciencia del educando a una visión integral sobre el mundo, pudiéndose percatar que todas las regiones del conocimiento y de la vida están interconectadas. Sin dicha concepción integral es poco probable que se pueda apostar por un conocimiento que tenga como consigna la afirmación positiva de la vida en todas sus dimensiones. Se induce que la

MYRIAM GARCÍA PIEDRAS

sabiduría genera el diálogo y, el diálogo genera sabiduría.

Pinceladas finales

Si se parte (idealmente) que la educación filosófica impulsa al educando a aprehender a amar el conocimiento y, por ende a la vida, se apuesta a que la filosofía se posicione como el eje rector en la estructuración de los modelos educativos, teniendo repercusiones positivas no sólo en el ámbito de la vida académica, sino también en la vida social, lo que incidirá en las transformaciones de orden estructural que ayuden en el mejoramiento de las condiciones materiales, psico-sociales, económicas, políticas, sociales, ecológicas, etcétera.

Se puede decir que la filosofía simboliza un hilo conductor, que conecta el terreno de lo político-social con el ámbito de lo académico y existencial. Por lo que se requiere que la práctica de la filosofía se democratice; sólo así se pueden producir transformaciones que incidan en el bienestar de la mayoría disminuyendo (en la medida de lo posible) las xenofobias, la marginación, la sobreexplotación tanto humana como ecológica, las relaciones de poder-vertical, etcétera.

Si el conocimiento se democratiza, se rompe cualquier forma de cerco, accediendo al espacio público; planteando que la educación no sólo es exclusiva de los ámbitos académicos y de los cen-

tros educativos, sino simboliza que es un bien que necesita incidir (positivamente) en la vida pública, como un transformador que permite vivir de la mejor forma posible.⁷

Esto conduce a plantear que la *iconicidad vital* se puede elevar como un transformador político-social, incidiendo en las prácticas — virtuosas que no remiten al ámbito exclusivo de lo privado, sino que tiene una dimensión política-social.

El conocimiento debe ser pragmático ya que no puede quedarse en la mera teorización-argumentativa; sin olvidar que su pragmatismo debe estar encaminado a la afirmación positiva de la vida. Por lo que se perfila hacia una política en virtudes (lo cual ahora sólo se apunta, y no desarrollará en el presente texto). Sólo se señalará: se encuentra en la educación en virtudes lo que da inicio a plantear una política en virtudes.

Se apuesta por imaginar a una sociedad más igualitaria, justa, armónica, fraterna, solidaria. Se retoma a Castoriadis (2002), quien señaló que la educación es una pieza clave en la estructuración y perpetuación del *imaginario social*.⁸ Por lo que apostar por una educación en virtudes tiene la potencialidad de transformar el *imaginario*

⁷ En este otro punto también encuentro una coincidencia con la pedagogía de lo cotidiano, conceptualización que amplía el concepto de educación. Puede consultarse sobre esto a Primero 2019, capítulo 4.

⁸ Para Castoriadis, el *imaginario social* es lo constitutivo que permite que una sociedad (determinada) opere como tal; por ejemplo, una sociedad de consumo se dinamiza siempre y cuando se imagine como una sociedad consumista. Se apuesta por que la iconicidad filosófica estructure un *imaginario social* (alterno al imperante), imaginando la afirmación positiva de la vida.

MYRIAM GARCÍA PIEDRAS

social que hoy en día impera, en aras de la afirmación positiva de la vida y, con esto puede surgir uno que disminuya notablemente la explotación, la violencia, la marginalidad, etcétera.

Para finalizar, es importante apuntalar que en nuestros días el discurrir, el meditar en la vida se ha ido olvidando, ya que poco se recapacita sobre ella, lo que ha ocasionado su desvalorización, por lo que el dinero se ha posicionado sobre ella.

Apostar por una educación en virtudes es aventurarse a que la luminosidad de la vida nos guíe para vivir de la mejor forma posible, como especie.

Referencias

- ARISTÓTELES (1958), *Ética Nicomáquea, Política*, Argentina, Espasa-Calpe.
- BEUCHOT M. & PRIMERO RIVAS L. E. (2003) *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México D. F.
- BEUCHOT, M. (1999), *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*, España, Caparros.
- _____, (2007), *Hermenéutica analógica y educación*, México, Universidad Iberoamericana.
- _____, (1997), *Tratado de Hermenéutica Analógica: Hacia un nuevo modelo de interpretación*, México, ITACA-UNAM.
- BEUCHOT, M. Y PRIMERO, L.E., Coordinadores (2018), *Cuadernos de epistemología #8*, Sello Editorial de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

CAPÍTULO 6: HACIA UNA PEDAGOGÍA PARA LA VIDA: ATISBOS DE LA HERMENÉUTICA...

- CASTORIADIS, C. (2002), *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI*, México, Fondo de Cultura Económica.
- COMTE-SPONVILLE, A. (2002), *Pequeño tratado de las grandes virtudes*, México, Andrés Bello.
- CHEVLIER J., & GHEERBRANT A., (1999), *Diccionario de los símbolos*, España, Herder.
- NICOL E. (2004), *La agonía de Proteo*, México, UNAM-Herder.
- PANIKKAR, R. (2006), *La interpretación del mundo. Cuestiones para el tercer milenio*, España, Ánthropos-UAM.
- PEIRCE, C. (1974), *La ciencia de la semiótica*, Argentina, Nueva Visión.
- _____, (1987) *Obra lógica-semiótica*, México, Taurus.
- PRIMERO RIVAS, L. E. (2019), *La UPN es más importante que PEMEX*, Editorial Torres Asociados, México.



Capítulo 7:
La educación de los sentimientos y su
relación con la pedagogía de lo cotidiano

Ariel García Zúñiga,¹
Colegio de Bachilleres, Plantel 15 “Contreras”

Antes de iniciar, hay que definir

Referiremos en este capítulo a la educación de los sentimientos como un proceso educativo el cual tiene como finalidad hacer una integración de los conocimientos racionales, lógicos, tangibles y concretos que en el proceso educativo se aplican, con aquellos elementos básicos, innatos y necesarios de la persona, aquellos que dada su naturaleza han sido alejados de la práctica educativa por muchos años; estos elementos corresponden y nutren la personalidad, es decir, nos referimos a los sentimientos, emociones, afectos y pasiones que la persona manifiesta o siente día con día y que de manera directa se ejecutan y/o intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual es un devenir cuyo objetivo es formar las capacidades del ser humano.

Según el discurso político imperante en los últimos tiempos en nuestro país, se tiene que trabajar en una “educación integral”, es decir, en una

¹ Licenciado en Pedagogía y Maestro en Desarrollo Educativo por la UPN; asociado fundador del SPINE. Profesor en el Colegio de Bachilleres, Plantel 15 “Contreras”.

ARIEL GARCÍA ZÚÑIGA

formación que contemple todas las esferas que constituyen a las personas; dicho discurso no ha encontrado el caudal de su aplicación, dejando fuera de ella elementos necesarios y constitutivos del ser humano, entre ellos la esfera sentimental o afectiva de la persona, que es una de las más importantes dada su permanencia en la cotidianidad. El dejar a un lado estas características del ser, ha provocado una serie de problemáticas importantes que se expondrán en el presente texto para incitar a una reflexión sobre la necesidad de la llamada “educación de los sentimientos”.

Uno de los objetivos primordiales del capítulo es ofrecer la literatura necesaria y fundamental que versa sobre la importancia de trabajar y desarrollar la esfera sentimental de la persona, pues son diversos los trabajos que se han desarrollado en educación emocional, inteligencias múltiples, educación socioemocional que tienen como materia de trabajo a las propias emociones, olvidando la característica más importante de ella: no perdura en el tiempo.

Aquí la reflexión por tanto sería: cómo vamos a trabajar sobre algo cuya durabilidad es espontánea, por tanto, hay que abrir los canales de información sobre los sentimientos, entendiendo a estos de acuerdo con la filósofa Ágnes Heller, como un “concepto plural”, es decir que no podemos referir al “sentimiento” como un concepto aislado porque “nunca nos encontramos ante el sentimiento” (Heller, 1980, p. 15) más bien sen-

CAPÍTULO 7: LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS Y SU RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA...

timos o percibimos sentimientos de acuerdo al momento o acción que estemos viviendo y con lo cual nos vinculamos, que es otra de las definiciones de la húngara: “sentir es estar implicado en algo” (Heller, 1989, p.15). En esta otra publicación, la autora hace referencia a la relación que existe entre la persona y los referentes del mundo que pueden ser cualquier cosa como un objeto, una persona u otra implicación. A esta conexión entre la persona y el mundo es a lo que se define como sentimientos, pues como he tratado de explicar, estos corresponden a una respuesta desde el interior humano a los estímulos de su exterior.

Para entender las definiciones dadas por Heller es importante comprender el significado de la palabra “vinculación” y entenderla como “el factor constructivo del actuar, pensar, vivir, y es, por tanto, la función reguladora del sujeto, del Ego en su relación directa con el mundo” (Primero, 2000, p. 76). Al ser los sentimientos nuestra primera forma de relacionarnos con la realidad que nos circunda, son un mecanismo de defensa y de supervivencia que nos hace actuar en concordancia a nuestros instintos, es por ello que mediante una función moduladora que conlleve a procesos de reflexión y cognición podamos dar mejores respuestas y se pueda accionar también mejor.

Una de las características más notorias e importantes es que los sentimientos y las emociones necesitan de la comunicación verbal y no ver-

ARIEL GARCÍA ZÚÑIGA

bal para expresarse, y englobo a las emociones en este apartado, pues estas son parte de los sentimientos, y aun cuando son procesos antropológicos distintos, podemos identificar como su mayor diferenciación entre los dos, que los sentimientos son estados afectivos relativamente permanentes en el tiempo que se instalan en las personas y tiñen con su afecto una situación o relación mediante procesos modulados, al contrario de las emociones que son más intensas, pero duran poco tiempo. Y es ahí donde radica la importancia de proponer una educación de tipo sentimental, debido a esta característica tan importante de poder ser modulados.

De acuerdo a lo anterior, las emociones como un elemento conformante de los sentimientos, pueden ser consideradas a través de Rafael Bisquerra (2000), quien expone lo siguiente:

El proceso que explica la experiencia sensible e interna de la emoción, puede ejemplificarse de la siguiente manera: encontrarse con una persona puede producir una emoción aguda que tiene una corta duración. La emoción inicial puede convertirse en sentimiento, mediante una apreciación interna de la persona que experimenta la emoción (interpretación); en otras palabras, la emoción inicial puede dar lugar a una actitud que puede persistir, incluso en ausencia de la persona, cosa o situación que originalmente ocasionó la emoción, y que es más duradera y estable. Es por tanto importante, concebir a las emociones

como un iniciador de los sentimientos.
(Bisquerra, 2000, p. 29).

Uno de los autores contemporáneos que mediante la filosofía que promueve –y ahora nos reúne– ha establecido desarrollos en esta materia, es Luis Eduardo Primero Rivas, que ha definido a la sensibilidad como “una capacidad interna del ser vivo, al encontrarse dentro de su zona de conformación: su interioridad, para la persona es el centro de su ser (su psicología y su carácter)” (Primero 2012, p. 32), Este aporte es útil a la idea de ocuparse de los sentimientos por lo que son: el factor psíquico y caracterológico de las personas, pues es esa la forma en que la personalidad se expresa. Por todo lo anterior podríamos definir a los sentimientos como, repitiendo una definición que ya planteé:

La concreción de la energía sensible, que se conforma a partir de las capacidades psico-afectivas internas y de carácter innato que facultan a la persona para ser, pensar, hacer y dar una respuesta desde su interioridad a los estímulos del exterior, es decir, son una importante fuente de información sobre las personas, porque surgen y se expresan desde la interioridad, desde la personalidad y experiencia de la persona. Sentimientos y emociones se diferencian entre sí por su intensidad, persistencia y por la característica que tienen los sentimientos en particular, de poder ser modulados. (García, 2018, p. 27)

ARIEL GARCÍA ZÚÑIGA

Una de las características de la pedagogía de lo cotidiano: la conciencia histórica

Una vez definidos los sentimientos podemos hablar sobre su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para esto es importante recurrir a uno de los elementos más importantes de la pedagogía que hoy nos convoca –*la de lo cotidiano*– pues esta hace referencia en todo momento a la importancia de la “conciencia histórica”, que se vuelve importante cuando se habla de la educación de los sentimientos, pues esta no es una novedad ni un invento de la modernidad, sino que sienta sus bases en el pensamiento clásico greco-romano donde se consideran los sentimientos de manera particular, o mejor dicho, el sentimiento era una cuestión ética que estaba subordinada al análisis de las virtudes. “La educación de los sentimientos fue muy importante en la tradición. En los griegos abarca la ética, correspondía a la formación de las virtudes, y entre los helenísticos y romanos, de la época imperial, tuvo la forma de epiméleia estoica –cuidado de sí–” (Beuchot y Primero, 2012, p. 9). Es decir, que una de las finalidades de la educación de esa época era el cuidado de uno mismo, aspecto fundamental para retomar en el momento histórico que actualmente vivimos.

Cada época ha desarrollado un sistema para formar a sus ciudadanos, y dentro de estos programas están los que han puesto hincapié en los sentimientos de forma positiva y otros en que las

CAPÍTULO 7: LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS Y SU RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA...

cuestiones sentimentales eran parte de un conjunto de males. Tal es caso de lo que se vivió durante el cristianismo, donde se observa un primer alejamiento de las cuestiones interiores de las personas, pues las pasiones –que en la antigüedad eran lo que actualmente se conoce como sentimientos– eran pensadas “como una enfermedad del alma” (Bisquerra, 2000, p. 30).

Esta primera ruptura reconocida en la historia en el manejo de los sentimientos y la formación fue un detonador para un alejamiento entre el conocer y el sentir; hubo una ruptura en la importante dualidad que hasta el momento se reconocía: la dualidad entre alma y cuerpo, entendiendo como alma todo aquello que era trascendente y humanamente importante para el buen vivir y el sentir entendido como una carga de energía sensible para responder desde el interior, y el conector de ese dualismo eran precisamente las pasiones.

El referente que deja el cristianismo fue retomado en otros momentos históricos como la Edad Media tardía donde también se vislumbra el rompimiento entre la razón y las pasiones. Este hecho tuvo como telón de acción la búsqueda de ser un “buen cristiano”, ya que se pensaba que la parte racional de las personas estaba en constante lucha con las pasiones debido a que “como la persona es incapaz de controlar sus pasiones, pecamos” (Bisquerra, 2000, p. 30). Esta idea del “buen cristiano” permaneció durante todo este periodo, lo que provocó guerras y la conformación de tribu-

ARIEL GARCÍA ZÚÑIGA

nales para perseguir y castigar el uso indebido de los sentimientos.

Una de los tribunales más reconocidos y temidos durante este periodo fue la *Santa Inquisición*, organización de la Iglesia católica que perseguía a supuestos herejes y pecadores para hacerle pagar sus males. Estos acontecimientos se pueden marcar como consecuencia de esa deshumanización provocada por la falta de educación sentimental o humana y del rompimiento de la dualidad entre el alma y el cuerpo que se hizo carente durante este periodo, provocando la muerte de numerosas personas y familias.

Durante el Renacimiento diferentes autores se hicieron presentes para intentar rescatar esta forma de conocimiento, el interés por volver a la educación de los sentimientos y a la dualidad entre mente y cuerpo se hizo presente en trabajos de Juan Luis Vives, quién pone de manifiesto la importancia de los sentimientos como impulsora de la motivación para el estudio; Descartes fortalece esta línea de trabajo con el descubrimiento de la glándula pineal que es el punto de unión del cuerpo y la mente y de donde surgen las pasiones, haciendo una primera clasificación de ellas; Blaise Pascal a su vez publicó “Discurso sobre las pasiones del amor” en la que describe al amor y a la ambición como las pasiones principales de los seres humanos; Spinoza es uno de los grandes teóricos en este sentido, apuntando que el cuerpo y el alma estaban unidos, y señaló a la alegría, la tristeza y el deseo como sentimientos primigenios;

John Locke escribió que el fundamento de las pasiones está en el placer y en el dolor; David Hume publicó: “La disertación sobre las pasiones”, texto que ofrece una clasificación de las emociones en directas e indirectas.

Como se puede apreciar, la educación de los sentimientos ha atraído el estudio de muchos teóricos, como algo fundamental e imprescindible a lo largo de la historia de la humanidad, teniendo como resultado un amplio estudio conforme la época lo requería. Y, tal como apuntábamos, dicha educación se ha cifrado o en la represión o en el encauzamiento de los sentimientos. A todas luces parece mejor esto último, es decir, el encauzarlas para lograr un equilibrio dentro de cada uno y entre todos, de manera que el ser humano pueda vivir adecuadamente en sociedad. Armonía inestable y frágil, pero al menos en cierta medida sostenible, para vivir en armonía con los demás. Esto es lo que ha resultado más necesario, en la línea de la convivencia social, moral y política de los tiempos que actualmente acontecen.

Y en este contexto, es conveniente transcribir esta frase:

El comienzo del siglo XXI emerge como la década de confirmación del avance cuantitativo y cualitativo de la investigación sobre emociones y sentimientos. El campo de estudio se consolida en prácticamente todas las ciencias y las comunidades científicas comparten objeto de estudio. Percibimos que las emociones y los sentimientos

ARIEL GARCÍA ZÚÑIGA

están “de moda” y suscitan un extraordinario interés dentro de las ciencias políticas y sociales (enfoque socio-lingüístico-emocional desde la cultura, la estructura social y las relaciones de poder), en la investigación neurológica (qué es, cómo funciona y dónde se ubica la actividad emocional y sentimental), en psicología y psiquiatría (terapia psico- y socio-emocional) y también en el campo de la educación (programas educativos con diversidad de objetivos: aprendizaje socio-emocional, habilidades sociales, rendimiento escolar, bienestar y desarrollo personal). La dimensión afectiva del ser humano se ha convertido desde hace varias décadas en objetivo común de análisis y examen de las diversas ciencias. En particular las ciencias sociales experimentan un giro significativo, una nueva mirada a la dimensión emocional del ser humano, a su función social, tratamiento, crecimiento y desarrollo. (Mahamud, 2012, p. 2).

Con estas líneas Kira Mahamud empieza uno de los trabajos más acertados sobre la educación de los sentimientos, debido a que pone de manifiesto esta oleada que a comienzos del siglo XXI emerge en la investigación sobre los sentimientos y las emociones. Muchas de las disciplinas empiezan a trabajar de manera aislada o en conjunto el mismo tema, y esto es resultado de los avances que se han logrado en las neurociencias, sobre todo los resultados obtenidos durante la llamada “década del cerebro” que se vivió de 1990 al 2000;

CAPÍTULO 7: LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS Y SU RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA...

y así, hay “evidencia empírica de la plasticidad del cerebro y de la actividad cerebral ante determinados estímulos que confirman la vinculación de lo sentimental con lo cognitivo” (Mahamud, 2012, p. 16). Este tipo de investigaciones se ha logrado gracias al trabajo interdisciplinar que se ha podido consolidar desde inicios también del siglo XXI, con lo que se puede nombrar a otro tipo de investigación sobre los sentimientos desde esta época.

Los anhelos de comprender lo qué son y cómo funcionan la mente, el alma y el cuerpo, conducen al ser humano, desde los clásicos, a indagar sobre las emociones y los sentimientos. Iniciando el camino en los apetitos de nuestro cuerpo, en las pasiones del alma que confunden a la razón, en las sensaciones y agitaciones corporales y mentales sencillas y complejas, se dio el salto a los sentimientos morales que guían nuestra conducta, a las emociones universales y posteriormente a las culturales, bio-culturales y socio-estructuralmente construidas, hasta llegar a los sentimientos como la reflexión cognitiva de las emociones y a la vinculación de las emociones con las actitudes, los valores, las decisiones y la acción, y esto es muy importante tenerlo presente porque pone de manifiesto a la definición de sentimientos y emociones como procesos distintos, que tienen una vinculación muy fuerte, pues uno enriquece al otro, pero son diferentes.

El progreso en el conocimiento de la topografía y actividad cerebral junto a la identificación de

ARIEL GARCÍA ZÚÑIGA

patrones de conducta emocional deben emplearse como asunciones de partida en la educación. Existen tres amplias tendencias de estudio sobre las emociones y los sentimientos, que en parte se solapan y que están relacionadas con o nacen directamente de la investigación filosófica, psicológica y socio-educativa: primeramente tenemos los estudios que continúan indagando sobre lo qué son las emociones y los sentimientos, dónde y cómo se producen en el cuerpo humano, y con qué otras actividades cerebrales se relacionan; la segunda tendencia son los ambientes emocionalmente apropiados para fomentar el aprendizaje: eliminar el autoritarismo, eliminar la humillación, fomentar la libertad de expresión, la creatividad; y por último, la tercera son los programas de aprendizaje de control y gestión de las emociones y los sentimientos para optimizar nuestra “inteligencia emocional”, las relaciones sociales y la salud, acontecimientos siempre ubicados en la vida cotidiana, y requeridos de una pedagogía análoga.

Desde este esbozo de clasificación, es posible destacar que es necesario buscar, rescatar y desenmascarar las emociones y los sentimientos plasmados o camuflados que subyacen en los discursos y textos de los planes, proyectos, programas y documentos educativos: legislación, currículo y recursos didácticos. Los enfoques desde los que se abordan tienen un fuerte componente sociopolítico y abarcan cualquier campo del pensamiento educativo y que muchas de las veces

están bien fundamentados; no obstante, la problemática es ponerlos en práctica de manera deliberada, y mejor desde una conciencia histórica. Hay que analizar en cierta medida, la transmisión y el uso político, social y educativo de “patrones del sentir” y trabajar en esta materia que hoy más que nunca se hace necesaria ante los abatimientos de la sociedad en general.

La propuesta de Luis Eduardo Primero Rivas
para la reflexión y práctica de los sentimientos
en la educación

El primer acercamiento que tuve con *la educación de los sentimientos* fue en el año 2012, cuando leía un libro escrito en coautoría de Mauricio Beuchot Puente y Luis Eduardo Primero Rivas titulado *Perfil de la Nueva Epistemología*, en éste se definía la educación de los sentimientos como un proceso formativo que hace referencia a las partes sensibles de la persona, en la cual interviene la imaginación y fantasía como integrantes del sentimiento y que está articulada al desarrollo de la razón o racionalidad. Es decir, que responde a una dualidad que mezcla a los procesos interiores de la persona con el desarrollo de la razón.

Lo que más me llamó la atención de aquel tipo de educación, además de la importancia que suponía desde mi lógica implementar programas que hicieran análisis de la parte interior de la persona, fue un comentario que hacía referencia a su

ARIEL GARCÍA ZÚÑIGA

imposibilidad de concreción en las políticas públicas y denominaban que era una “materia pendiente”. Seguí leyendo y descubrí que esta propuesta estaba completamente enlazada a la pedagogía de lo cotidiano, la cual hacía referencia a la reducción pedagógica que había acontecido en el siglo XX, a causa del triunfo del capitalismo como sistema imperante dentro de la sociedad.

Ocasionando así el establecimiento de los sistemas nacionales de educación, denotando a la pedagogía como un proyecto del Estado que “la tiene que limitar a las prácticas, rituales y procedimientos escolares” (Primero, 2010, p. 14). Esta reducción de la pedagogía inicia con el reajuste de la educación como una mera escolarización de saberes que sirven a los sistemas políticos-económicos que rigen el funcionar de una sociedad. Dentro de este contexto la pedagogía de lo cotidiano se vislumbra como una alternativa de seguir haciendo reflexión educativa desde la función y elemento básico de lo real, que permite entender a la educación como formación humana.

Entender la educación como formación humana es un elemento importante que nos permite regresar al carácter personal o de personalización que esta necesita, ya que no se pueden desprender los elementos básicos de la persona en la construcción de conocimientos; por tanto, la pedagogía de lo cotidiano define a la educación como “un proceso basado en el desarrollo humano, en todas sus formas y posibilidades” (Primero, 2010, p. 14). Al hacer referencia del

CAPÍTULO 7: LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS Y SU RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA...

desarrollo humano de formas o posibilidades o formación integral –para hacer uso de un término más actual– tenemos que ser conscientes que la educación tiene que pensarse y accionarse en los tres niveles constituyentes y constitutivos básicos que las personas tenemos de acuerdo al autor ahora considerado.

Esos tres niveles de acuerdo a Luis Eduardo Primero son la “práctica, la sensibilidad y la intelectualidad o racionalidad” (Primero, 2010, p. 14). Es necesario hacer referencia y dar un espacio en la educación para desarrollar esta tríada, pues supone los elementos más básicos de la persona, que permiten un buen aprendizaje de los contenidos teóricos que se fomentan en las Instituciones de educación, lo que permitiría encauzar correctamente los sentimientos y estos a su vez, nos brindarían la oportunidad de un buen accionar. Como se puede notar, estos tres elementos están íntimamente relacionados y el fomento adecuado de uno, nos permite –la mayoría de las veces– ejecutar los otros en su completa correspondencia.

Es importante hacer mención que la pedagogía de lo cotidiano nos coloca en un punto prudente desde el cual podemos accionar para potenciar estos tres niveles, pues el fracaso de los programas educativos que versan sobre la educación de la interioridad humana, surge de que se han enfocado solamente en uno de los tres aspectos, lo que ha provocado su fallo; por tanto, la pedagogía propuesta por Primero Rivas, nos invita a reflexionar sobre la educación integral, sobre la necesidad de

ARIEL GARCÍA ZÚÑIGA

trabajar sobre estas cuestiones sumamente importantes sin la intención de quitar del foco de atención las cuestiones académicas que obviamente también son necesarias trabajar.

Lo que se quiere poner de manifiesto con lo anterior, es la idea que debemos trabajar con iguales proporciones estos tres elementos; por tanto, sería tarea de la educación de los sentimientos, tomando como base la pedagogía de lo cotidiano, atribuir una carga necesaria de responsabilidad para que quienes nos dedicamos a la labor educativa o de quienes pretenden dedicarse a ella, conozcan (conozcamos) nuevos paradigmas que permitan una mejor práctica de nuestras labores docentes, para fomentar el desarrollo de la persona en todas sus potencialidades, pues ese es el fin último de la educación integral a la que se hace referencia desde hace ya algunos gobiernos; y sobre todo, incorporar estos elementos en la transformación que está viviendo nuestro país en todos los órdenes de su vida, gracias al primer gobierno de la llamada Cuarta Transformación Nacional. Por supuesto que esta transformación nos lleva a pensar la educación integral, como lo que es, abarcando todos los aspectos que la persona necesita formar.

Sobre la integridad del ser humano

La integridad del ser humano hace referencia a todos aquellos elementos innatos que componen o

CAPÍTULO 7: LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS Y SU RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA...

integran a su ser, es decir, que lo que nos permite ser *seres humanos* viene con nuestro nacimiento: los sentimientos, las emociones, el razonamiento, la memorización, el lenguaje, el pensamiento, la capacidad de racionalización y otros más, están en nuestra potencialidad; pero lo que determina de qué manera los desarrollaremos provienen de agentes externos, es decir, de aquellos elementos que constituyen la existencia de nosotros como personas, y corresponden a la manera en que integramos los estímulos externos a nuestro ser. Estos estímulos son hallados en las relaciones interpersonales a las que nos abocamos desde el momento de nuestro nacimiento y son determinados por nuestros padres, hermanos, familiares en general, religión, comunidad, y/o país en el que nos desarrollamos.

Como parte de la constitución personal, diferentes aspectos que tienen incidencia en la vida adulta, son formados durante nuestra primera infancia, y a partir de estos pensamientos, ideas y sentimientos es como nos vamos desarrollando en los diferentes ámbitos de la vida. Pero para poder saber qué elementos son innatos a nosotros y cuáles fueron aprendidos a lo largo de nuestra existencia, es indispensable conocernos o reconocernos, y el primer paso para hacer esa actividad es saber qué es lo que nos compone como seres humanos, es decir, que hay en nuestro ser dentro y fuera, que nos hace ser lo que somos, o sea, hay que hacer una investigación e introspección para poder reconocernos y articular los conocimientos

ARIEL GARCÍA ZÚÑIGA

a veces fragmentados que nuestra consciencia guarda.

Para el ejercicio arriba señalado, la pedagogía de lo cotidiano hace una de sus más grandes contribuciones en el denominado “*diagrama del ser humano*”, que es un organizador gráfico (que por el espacio y amplitud con el que ahora contamos, necesitaría un capítulo entero para una explicación detallada, pero puede consultarse en Primero 2019, ps. 83-84) y es el referente que se necesita para poder acceder a la comprensión de lo que somos, de lo que nos conforma y da pie a conocer de qué manera estos componentes trabajan de manera independiente, pero al mismo tiempo conjunta para que el ser humano se vincule con la realidad que lo circunda.

El *diagrama* en un primer momento recupera al ser humano, su constitución y sus capacidades, antes que las interpretaciones o formalizaciones intelectuales que realicemos sobre él y su actividad; es decir, lo que se pretende es dar a conocer lo que nos conforma como seres humanos, lo que compartimos con los demás de manera natural, para poder partir a una reflexión que tiene relación directa con la historia de vida personal, con aquellos componentes que nos integran en lo específico, aspectos determinados por la experiencia.

Hacer una revisión de este puntual esquema lo pienso necesario, pues en él se subraya a nuestro ser más natural y puedo decir que más humano, pues representa nuestra interioridad,

CAPÍTULO 7: LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS Y SU RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA...

aquello que nos conforma de manera sensible y referencial, entendiendo esta como una capacidad de expresar de manera verbal, corporal y gesticular aquello que en nuestro interior se está procesando y creando. La idea de trabajar los sentimientos desde la investigación educativa corresponde a las tesis anteriormente expuestas, pues se parte del argumento que una educación de los sentimientos puede aleccionar la afectividad, de tal forma que unos sentimientos educados puedan dar mayor orden a las sensaciones y percepciones, lo que puede generar una adecuada gramática de los sentimientos, ya que es una de las problemáticas que como personas comúnmente nos encontramos: no poder poner en palabras aquello que estamos sintiendo, o pensar que eso que tratamos de expresar no es la interpretación más correcta para decir y mostrar nuestras percepciones y sensaciones.

La educación de los sentimientos junto a una buena gramática de ellos, supone un trabajo que va de lo personal a lo genérico, pues admite en un primer momento un trabajo con uno mismo, para poder empezar a reconocernos como seres humanos, como personas que compartimos con los demás una serie de aspectos que nos dotan de una bondad natural que se va perdiendo conforme nos vinculamos con los demás. Es por ello que dentro de la interioridad humana también viene contenido el instinto de crueldad y la propulsión al mal que como personas también nos integra.

ARIEL GARCÍA ZÚÑIGA

Comentarios finales

Aprender a educar los sentimientos sigue siendo hoy una de las grandes tareas pendientes que hay en el ámbito educativo; muchas veces se olvida que los sentimientos son una poderosa realidad humana; y que –para bien o para mal– son habitualmente lo que con más fuerza nos impulsa o nos retrae en nuestro actuar. Muchas son las razones por las que este tipo de educación ha sido descuidada, por ejemplo: unas veces, por la confusa impresión de que los sentimientos son algo oscuro y misterioso, poco racional, y casi ajeno a nuestro control. Otras, porque se confunde sentimiento con sentimentalismo o *sensiblería*. Y siempre, porque la educación afectiva es una tarea difícil, que requiere mucho discernimiento y mucha constancia, pues implica todo el compromiso de nuestro ser.

En cualquier caso, rehuir a esta tarea significaría renunciar a mucho, pues los sentimientos aportan a la vida una gran parte de su riqueza, pues cumplen una de las tareas principales en la construcción de nuestra personalidad, como lo hace notar la pedagogía de lo cotidiano. Está claro que, como sucede con todo empeño humano, la tarea de educar tiene sus límites, y nunca cumple más que una parte de sus propósitos. Pero eso no quita su interés: educar los sentimientos es algo importante, seguramente en la misma medida que enseñar matemáticas o inglés, pero... ¿quién se ocupa de hacerlo? Si se desentienden la familia y la escuela,

CAPÍTULO 7: LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS Y SU RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA...

y luego uno mismo tampoco sabe bien cómo avanzar en ese camino, la formación del propio estilo sentimental acabará en gran parte en manos de las circunstancias, los medios masivos de información y cualquier otra instancia que esté condicionada por el mercado global en que nos desarrollamos.

La educación de los sentimientos planteada a lo largo del presente trabajo, intenta ser el vínculo que conecte al conocimiento con la interioridad de la persona; esta relación presupone una conjugación de saberes que facultan a la persona para ser, pensar, sentir y accionar ante la realidad que le circunda puesto que son sus capacidades innatas, pero dada nuestra experiencia en el mundo, estas capacidades no se han podido desarrollar en toda su posibilidad. Es por eso indispensable pensar y poner en práctica nuevos modelos de aprendizaje y de enseñanza que conlleven a la persona a desarrollarlas, y no hay que buscar mucho, pues esos conocimientos se han trabajado desde hace ya algunos años, hoy conmemoramos 30 años de uno de los paradigmas más importantes que atienden esa tarea, y es un placer ser parte de este proceso.

Los modelos alternos que se aplican a la educación corresponde a paradigmas que retoman ideas clásicas como la idea del *autoconocimiento* heredada de los pensadores de la Antigua Grecia; el *conócete a ti mismo*, inscrito en el Templo de Apolo, requiere sólo una actualización de ideas para poder ser retomado con la misma función que cumplen las ideas de la modernidad. Como se

ARIEL GARCÍA ZÚÑIGA

puso de manifiesto, hay que retomar aquellas aseveraciones que buscan conocer al ser en su integridad para invitar a la sociedad en general a conocerse y ocuparse de ellos mismos.

Referencias

- BEUCHOT, PUENTE MAURICIO Y PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2012) *Perfil de la Nueva Epistemología*. México: CAPUB Ediciones.
- BISQUERRA, ALZINA RAFAEL (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- GARCÍA, ZÚÑIGA ARIEL (2018) *Los sentimientos en las aulas del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Sur*. México: UPN.
- HELLER, ÁGNES (1980) *Instinto, agresividad y carácter*. Barcelona: Ed. Península.
- HELLER, ÁGNES (1989) *Teoría de los sentimientos*, Editorial Fontamara S.A.
- MAHAMUD, KIRA (2012) Emociones y sentimientos: Coordinadas históricas y multidisciplinarias en un campo de estudio clave. En: *Revista Arrow*, México, No. 16.
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2000) *¿Cuál Ágnes Heller?*, México: Primero Editores.
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2010) *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano*, Editorial Torres y Asociados. México, Distrito Federal.
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO (2019) *La UPN es más importante que PEMEX*, México: Editorial Torres y Asociados.

Capítulo 8: Comentar lo dicho

Luis Eduardo Primero Rivas¹

La meta de este capítulo final es ofrecer una glosa a las publicaciones que integran al libro buscando un común denominador que opere como la “piedra fina”, o el hilo conductor de sus contribuciones, para significar los 30 años de la pedagogía de lo cotidiano. De entrada, expreso un lamento: carecemos en este volumen de una posición crítica contra la propuesta conmemorada en sus primeros treinta años, y este asunto también debe tener un sentido, sugerido por una pregunta central: ¿Por qué sus detractores —que los hay, sobre todo en los pasillos de algunas universidades— dejaron de expresar sus ideas en el evento convocado públicamente de tal manera que también pudieran participar? La crítica es una buena acción que nos puede y debe llevar a renovadas construcciones, y su ausencia igualmente significa.

Más allá de esta circunstancia, retomada al final del capítulo cuando me refiera al lema fracasado de la modernidad —civilización o barba-

¹ Profesor fundador de la UPN-MX; actualmente es el coordinador general del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología (SPINE).

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

rie, o de la ausencia de una buena racionalidad—, lo interesante es que el conjunto de los capítulos ahora comentados es muy favorable a la pedagogía hace treinta años propuesta (en los sucesivos PECOTI, para recuperar una sigla en marcha), en tanto cada autore hace hincapié en sus temas de interés, pues cada quien subraya lo más llamativo a su atención o mayormente significativo en sus propias investigaciones. Dejando atrás estos matices, cada autore ha realizado sus propias interpretaciones, y ellas corresponden con el sentido general de la PECOTI, sin desvirtuar sus tesis, desarrollos, implicaciones y posibilidades, situación que igual hay que significar, esto es, hay que darles un sentido y una exégesis, de tal manera que en la mente del lector se recuerde lo ahora dicho como central en esta recuperación, o se le haga importante para regresar a su contexto inicial en una re-lectura provechosa.

Para facilitar este trabajo cognitivo, veamos cada uno de los capítulos, destacado por el nombre de su autore:

Iván Escalante Herrera

El prologuista de esta publicación es el profesor Iván Escalante Herrera, intelectual con una larga carrera en la UPN-MX, Coordinador del Área Académica 5: *Teoría pedagógica y formación de Profesionales de la Educación* de esta universidad oficial mexicana, que emitió la convocatoria para

conmemorar los 30 años de la pedagogía de lo cotidiano.

El Maestro Escalante ofrece un recuento del contenido que el lector podrá conocer, reseñando el contenido de cada uno de los capítulos y afirmando tesis como estas:

“(...) el principio que fundamenta esta propuesta, la trascendencia de la vida cotidiana, permite definir, en consecuencia, que la educación en estos tiempos debe tener como principal propósito proveer de una formación para la vida, más allá de los formalismos y restricciones burocráticas que caracterizan la educación escolarizada”.

Ella expresa claramente la buena comprensión de la PECOTI poseída por el Maestro Escalante, la cual le conduce a su frase final del *Prólogo*: “El conjunto del volumen ofrece un contenido que será evaluado por sus lectores, y seguramente también podrá ser considerado críticamente”, y con ella también refiere a la necesaria crítica, una fuente importante para el desarrollo de las propuestas en nuestra comunidad de productores intelectuales.

Ulises Cedillo Bedolla

Este joven y brillante autor, también académico de la UPN-MX, favorece situar a la PECOTI en su origen histórico y organización conceptual, y de él tomamos algunas afirmaciones como estas:

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

“Consideramos que es necesaria dicha aproximación conceptual [la realizada en su capítulo] por dos razones; la primera es porque posiblemente con el título mismo de la obra, dicha propuesta pedagógica pueda parecernos innecesaria e incluso indecifrible ¿A quién le interesa trabajar sobre un espacio de la vida como el cotidiano? Es posible que creamos que hay otros espacios más importantes como, por ejemplo: el escolar, el laboral o el científico ¿no significará una pérdida de tiempo detenernos en su análisis?”

Esta frase nos sitúa en un asunto central de la filosofía contemporánea: el realismo analógico, conceptualización ontológica que ha venido a re-significar la idea de realidad vigente por muchos años en la filosofía, aportes asociados a los nombres de dos grandes hermeneutas contemporáneos (Mauricio Beuchot y Maurizio Ferraris), que nos coloca en una tendencia fructífera para pensar bien: el significado de lo real, además de proporcional —analógico— debe ser cotidiano, en tanto esta dimensión del ser de lo existente reúne el ámbito de lo humano —lo social— y lo natural, haciendo posible cualquier otro tipo de vida humana, como lo comparten los autores ahora glosados. Los factores a distinguir son en especial la dimensión temporal —histórica— y ontológica, identificada bien por el materialismo analógico,² que conduce a una *hermenéutica analógica de la vida cotidiana*.

En el mismo sentido ontológico, es relevante recuperar esta otra frase del profesor Cedillo Bedolla: “ello [la auto-conciencia del fracaso de la docencia de Primero Rivas en los tiempos iniciales de la UPN], le hizo cuestionar su práctica docente y lo instó a iniciar la sistematización de su obra pedagógica, la cual buscaría trabajar sobre las bases del *ser* humano antes que operar sobre su *deber ser*”. El asunto de la definición de lo real, esto es, la precisión sobre lo ontológico, es crucial para la pedagogía, pues hay normas educativas que prefieren el deber ser, lo abstracto ideal o posible, antes que el ser: lo empírica y concretamente existente; y, por la ignorancia educativa que tenía cuando comencé a trabajar en la UPN-MX, me dejaba guiar por pedagogías del deber ser y sus idealidades, que conducen irremisiblemente a fracasos educativos. Lo bueno es que en aquel entonces aprendí de mis fracasos educativos, y pude avanzar en este camino que hoy tiene 30 años de andar en la vida.

Al ser imposible reproducir las tesis principales de los autores comentados, tengo que optar por su apretada síntesis, y siendo consciente de lo limitado que esto puede ser, pero impulsado por su necesidad, transcribo otra tesis central de Ulises Cedillo: “Para concluir [su primer apartado],

2 Sobre este asunto del materialismo analógico puede revisarse mi capítulo en el libro Primero y Beuchot (2019), el “2: La hermenéutica analógica en la conceptualización de la epistemología y la filosofía”. Este volumen puede obtenerse gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

podemos evocar una tesis medular de la pedagogía de lo cotidiano y aplicarla sobre la vida, pensamiento y producción del mismo Primero Rivas, que es: *la época es el principal agente educativo*". El estudio ofrecido por este autor capta y significa bien el contexto que produce a la PECOTI, y este se verá complementado por el capítulo siguiente, escrito por:

Alejandro Méndez González

Este profesor de la Universidad La Salle Noroeste, institución situada en Ciudad Obregón, Sonora, en una de sus frases asegura:

“Crítica [la fundadora de la PECOT] que estaba dirigida, en primer lugar, a «políticos, administradores escolares e intelectuales orgánicos post-burgueses, dedicados a consolidar el poder del capital triunfante en el siglo XIX —el financiero, potencia generadora del poder imperial» (...), cuyo principal efecto fue la miope parcialización de la persona a un mero «ciudadano-trabajador-consumidor-ignorante» (...), es decir, la formación humana (...) se reducía o parcializaba a sólo una respuesta, operativa a los intereses del Estado capitalista neoliberal (...) que trasladaba sus expresiones y dinámicas a fetichizaciones que deterioraron la educación oficial y se tradujeron, a su vez, en proyectos truncados, incoherentes, abstractos e ineficientes”.

El profesor de la Universidad La Salle Noroeste recupera los orígenes históricos de la PECOT, y siguiendo una de sus tesis central —la época es el mayor agente educativo—, muestra cómo la pedagogía de lo cotidiano surge de una crítica tanto a la situación educativa vigente en la década de los ochenta del siglo XX, como se sitúa en el centro de la crítica formulada: se cuestionaba el sentido mismo de la educación promovida por el capitalismo, desde aquel entonces impulsado por la política del neoliberalismo, que lo tornó especialmente salvaje y promotor de muchas disoluciones sociales, que en lo educativo escolar, “se tradujeron... en proyectos truncados, incoherentes, abstractos e ineficientes”. Los estudios vigentes sobre la historia de la educación nacional, lo demuestran sin dudas.

Es relevante recobrar otra frase de Alejandro Méndez González:

“Una segunda característica del capitalismo decadente fue el «agotamiento de lo humano», pues el esfuerzo que implicó hacer para producir dinero absorbía la mayor parte del tiempo diario y demandaba demasiado esfuerzo, donde la salud se vio comprometida. Esta inmersión de la vida en una secuencia maquinal redujo o anuló la preocupación y ocupación por el enriquecimiento cultural y moral, desde donde se pudo entender que el clima generado fue la raíz de la deshumanización que se vivió: «caldo de cultivo del alcoholismo, la drogadic-

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

ción, la violencia intrafamiliar matriz del maltrato infantil, y el vandalismo»³.

En la primera frase transcrita del profesor situado en Sonora, encontramos la idea de “fetichizaciones”, y ahora leemos sobre “deshumanización”, y de seguir la pista de estos dos significados, daremos con un camino fructífero para entender por qué al final de este capítulo, volveré sobre el lema fracasado de la modernidad, al tiempo que tornaré a plantear la idea de una buena racionalidad, asociada igualmente al asunto de la ignorancia.

De las diversas frases importantes de Alejandro Méndez, hago una poda exhaustiva, sin embargo, es imposible dejar pasar esta:

“Ahora bien, si la crisis de un sistema es frecuente y no se atiende más que con cosméticas iniciativas, conduce a una situación de desconcierto, caótica, como en la que nos encontramos. Los intentos por superar la crisis deben pasar, inevitablemente, por la construcción de ideas, por conceptualizaciones apropiadas que partan de la realidad y por categorías de análisis que permitan la comprensión de las problemáticas en sus causas, el insustituible y simétrico diálogo, que abona a la legitimidad, con las instancias implicadas que permitan, desde el presente, una adecuada pro-

³ Este asunto del exceso de actividades para producir en la época neoliberal, lo he tratado cuidadosamente en el capítulo que escribí en el libro *Al este del paradigma*, Luis Mauricio Rodríguez-Salazar y Frida Díaz Barriga, co-coordinadores, Ed. Gedisa, México, 2018, ps. 281- 307, titulado “La producción académica en los tiempos de la evaluación neoliberal”.

yección hacia el futuro, pero aún esto no es suficiente, pues es innegable que las universidades e instituciones de vario linaje e intereses han abordado está crisis, basta con contabilizar las investigaciones, posgrados, los libros y revistas especializadas, congresos, asociaciones y de más, cuyo objeto de reflexión es la educación en nuestro país y sin embargo ¿Qué ha pasado?”

Es evidente que Alejandro Méndez González formula una pregunta incómoda, que a la vez se sitúa en un contexto valioso, en tanto indica el número relevante de “investigaciones, posgrados, los libros y revistas especializadas, congresos, asociaciones y de más, cuyo objeto de reflexión es la educación en nuestro país”, y con ello nos coloca en otra pista valiosa que, de ser seguida, podría llevarnos a valorar lo realizado en la investigación educativa en los tiempos de la producción neoliberal, para ponderar su calidad real. Este es un trabajo pendiente en la agenda educativa nacional, que ojalá llegue a ser asumido pronto.

Alfonso Luna Martínez

Este es otro autor joven y buen resultado de la docencia en la UPN-MX,⁴ que propone frases como estas:

“A continuación, retomaré algunos planteamientos —de antes—, y haré una argumentación analógica

⁴ Recordemos que es licenciado en pedagogía, maestro en educación para la paz y actualmente doctorante en el Doctorado en Educación por la UPN-MX.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

con los de ahora. Esto, porque desde mi punto de vista, las condiciones del mundo en 1990, eran muy similares a las que vivimos en 2019. Esto no resulta halagüeño en ningún modo, porque quiere decir que nuestros gobiernos, los actores sociales y educativos, los encargados de la investigación científica y, en particular los grupos inmiscuidos en la atención de las emergencias nacionales, al parecer no han hallado una forma prudente de atenderlas”.

Quienes organizaron el libro lograron una buena secuencia en los capítulos, pues hasta pareciera que les autores hubiesen acordado para tocar algunos temas y sacar conclusiones muy parecidas. Sé que no fue así, y esta coincidencia también deberá ser interpretada pues es significativa y permite pensar un interesante sentido de los trabajos sobre la PECOTI: al parecer es una filosofía que reúne a pensadores críticos que desean un mundo mejor. Y la crítica es constructiva como lo encontramos en estas otras afirmaciones de Luna Martínez:

“Por otro lado, se trata de una actividad [la del cambio educativo] donde habrá que asumir riesgos, construir caminos, tender puentes y buscar alternativas para avanzar en sus cometidos, de aquí que también sea política, informada, sapiente y prudente. Tal es la pedagogía de lo cotidiano, con treinta años de trayectoria y crecimiento, la cual ha soportado los embates del positivismo y la educación tradicional, y se erige como posibilidad de

cambio y mejora, más en la necesidad de construir la Nueva Escuela Mexicana. Considero que la propuesta de esta pedagogía puede servir como base filosófica, epistemológica y práctica para lograr cambios sustantivos en la realidad escolar”.

“Por supuesto que pensar en una pedagogía de lo cotidiano, me lleva a considerarla como práctica que supera los límites de la escolaridad como un obstáculo ante la posibilidad de formar buenos seres humanos, porque prescribe una manera distinta de ser persona. De hecho, para hacer una distinción de esta forma de educar, con los proyectos tradicionales y colonialistas, puedo afirmar que la pedagogía que nos ocupa no es colonialista, sino postcolonialista”.

Luna Martínez nos sigue dando nuevas pistas y ahora pudiéramos seguir el significado poscolonial de la pedagogía de lo cotidiano, sentido crítico y transformador que reaparecerá más adelante, sin embargo, creo que lo más relevante puede estar convocado en la frase de “prescribe una manera distinta de ser persona”, en tanto este asunto lo he desarrollado ampliamente en el capítulo “El personalismo gnoseológico”, en el libro *Primero* 2018.

Diana Romero Guzmán

Los tres primeros capítulos nos ofrecen una situación histórica y conceptual de la pedagogía de lo cotidiano y favorecen pasar a desarrollos puntua-

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

les de ella. En el cuarto capítulo Diana Romero Guzmán, también una joven académica formada en la UPN-MX, avanza a una aplicación de la PECOTI en el espacio de la didáctica, y al respecto asegura:

“El ser humano por inercia le tiene miedo al cambio, a todo aquello que implica sacar una parte de nosotros de su zona de confort, a cuestionar si lo que sabemos es vigente o caduco, o si lo que hacemos sirve para algo o le sirve a alguien. Con el paso del tiempo es necesario reconstruirnos, reinterpretarnos y generar, difundir y hasta aportar conocimiento a desarrollos en crecimiento en favor de abonar a la concepción de nuevas formas de vivir e interpretar el mundo, que estén acordes con las necesidades del medio ambiente, con la sociedad en la que vivimos y con los cambios que ocurren día con día.”

La autora introduce un tema ahora resaltado en estos comentarios, y referido en los capítulos previos, pues es indispensable en cualquier reflexión educativa: la antropología filosófica, ahora convocada a través del “miedo al cambio”, “zona de confort” donde estames situades y el “reconstruirnos, reinterpretarnos”, para asumir “nuevas formas de vivir e interpretar el mundo”, que ella dirigirá hacia la manera de educar, la didáctica. Y al respecto escribe:

“Actualmente la pedagogía ha sufrido los estragos

de un cambio en la concepción de cómo se educa y para qué. Los objetivos de formación que se busca lograr en los estudiantes van de la mano con la noción de inmediatez, accesibilidad, fragmentación del conocimiento y la instrumentación de la educación”.

El cambio en “la concepción de cómo se educa y para qué” surge sin dudas de la política educativa neoliberal y su deshumanización patente, que generará los males ya resaltados y convocados, entendidos como daños educativos; de ahí que recobro estas otras afirmaciones de Diana Romero:

“Por lo tanto, una didáctica adecuada a los elementos deseables expuestos será aquella que ayude a trazar el camino de la enseñanza y el aprendizaje desde el reconocimiento de lo multifactorial del acto formativo, combinado con la teoría, la práctica y los elementos que componen a la persona en su integralidad, incluso en las simbolicidades y sensibilidades que nos hacen humanos”.

“Estas didácticas [las usuales en esta época] han sido adaptadas a las necesidades capitalistas de formación, creando procesos estandarizados de enseñanza y aprendizaje como mera transmisión y reproducción de conceptos, concibiendo a la educación como un fenómeno fragmentado sin considerar la multiplicidad de elementos que lo constituyen, y mucho menos a quién y para qué se educa”.

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

Daniel Oviedo Sotelo

Este autor es un ciudadano paraguayo y profesor-investigador en el Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), Asunción, Paraguay. Desde hace algunos años se interesó en la PECOTI y en su capítulo aborda una de sus posibles aplicaciones, ahora como una filosofía educativa centrada en el mismo concepto de educación. Su reflexión le lleva a nombrar su texto como “El concepto de falacia escoliadora en la pedagogía de lo cotidiano, un abordaje lógico y epistemológico”. Sus muy importantes frases también sufren una poda estricta, y las ineludibles son estas:

“Desde sus inicios, esta pedagogía [de lo cotidiano] estuvo acompañada de una fundamentación filosófica nutrida y compleja, además —como se verá— incluye una interesante propuesta desde la lógica. Esa invitación, es una crítica a la visión errónea que muchas personas y grupos tienen (o que se les ha dado) acerca de los sistemas educativos nacionales —o, acerca de las instituciones educativas—, y que consiste en: la *identificación entre educación y escolarización*”.

Esta afirmación se sitúa en su primer apartado, titulado muy bien para ofrecer el sentido del capítulo, pues se denomina “La escuela no lo es todo, un problema de larga data”, que nombra bien el sentido de su aportación que indaga sobre la *falacia escoliadora* planteada en la PECOTI, sobre la

cual hace una reconstrucción de su inicios, conceptualización, desarrollo e implicaciones, tanto en la educación escolar como en sus aspectos epistemológicos y lógicos, al tiempo que la compara con otras conceptualizaciones de diversos autores e incluso instituciones internacionales.

Otra frase del profesor paraguayo anuncia su reflexión lógica pues escribe: “La confusión entre *el todo* (la educación) y *la parte* (la escuela), es una constante que parece persistir en muchas regiones” del planeta y de la reflexión educativa; lo cual igual le permitirá asegurar:

“Nuestro autor, de hecho, ubicó a la crítica en contra de la *analogización escolarización - educación* (es decir contra el modelo educativo «magisterocentrista») como una de las bases de su propia propuesta pedagógica, pues cree que la confusión termina invirtiendo las nociones sobre educación e impactando en un mayor distanciamiento entre las instituciones escolares y la realidad cotidiana, realidad que es de suma importancia en el proceso educativo tanto familiar, como comunitario y escolarizado”.

Daniel Oviedo Sotelo también debe ser sometido a una poda inclemente de sus frases, pues escribe muchas destacables e indicadoras de su comprensión precisa y acertada tanto de su tema como del conjunto significativo de la PECOTI. Otra a recuperar, elegida de sus conclusiones, asegura:

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

“Por otro lado, declarar *falacia* al problema de la incorrecta identificación ya descrita (o sea, recurrir a la lógica), fue un paso arriesgado por parte de Luis Eduardo Primero; pero parece que bastante necesario, a fin de echar luz hacia un problema que si bien a nivel nacional e internacional —y a través de más de una lengua— es reconocido, aún persiste y sigue deformando las visiones, las orientaciones y las perspectivas sobre la educación, que reciben las personas por parte de sus propios Estados y especialistas”.

El asunto convocado por Oviedo Sotelo capta adecuadamente un sentido primigenio de la pedagogía de lo cotidiano, pero él lo hace patente en la filosofía de la educación que anima a muchas instituciones educativas y sus “especialistas”, que siguen atrapados en un mal pensar, de ahí que más adelante regresaré a las tesis asociadas al fracaso del lema moderno de civilización y barbarie, y a volver a pensar sobre la necesidad de una buena racionalidad.

Myriam García Piedras

La autora a mencionar enseguida es la profesora del Instituto Politécnico Nacional de México Myriam García Piedras, quien escribe un capítulo titulado “Hacia una pedagogía para la vida...” que aporta la cercanía entre sus tesis educativas y las propias de la pedagogía de lo cotidiano. De ahí

que escriba: “El camino filosófico es la práctica de las virtudes, por lo que sabiduría y la filosofía se entrelazan en la búsqueda y construcción amorosa del conocimiento”.

Y coincidiendo con tesis dichas en los autores previos, afirma: “Hoy en día, desafortunadamente, la educación se ha reducido a la reproducción del capital. Los modelos pedagógicos están diseñados para la profesionalización y ampliación del capital, olvidándose que se requiere educar para la vida”; por lo cual asegura contundente: “El amor trasciende el poder coercitivo de cualquier ley e invita a vivir virtuosamente, esto es amorosamente”. Acotando: “Si el amor es la máxima virtud, entonces la filosofía es la máxima virtud, porque es el *amor a la sabiduría*; por lo tanto, impulsar la enseñanza de la filosofía como eje rector en los procesos pedagógicos permite generar procesos de enseñanza-aprendizaje que tengan como idealidad, la perpetuación de la vida”.

Su frase final en esta recuperación, que pareciera anunciar el capítulo siguiente, asegura: “Lo anterior [el sentido integrador del amor] invita a meditar cómo la filosofía iluminada por su iconicidad, tiene la potencialidad de incitar a la conciencia del educando a una visión integral sobre el mundo, pudiéndose percatar que todas las regiones del conocimiento y de la vida están interconectadas”.

El capítulo final a tomar en cuenta en el actual cierre de este libro conmemorativo de los 30 años de la pedagogía de lo cotidiano, es el de:

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

Ariel García Zúñiga

Este joven autor formado en la UPN-MX y ahora laborando en el Colegio de Bachilleres, ofrece un recuento de la historia de la reflexión sobre los sentimientos desde la antigüedad al presente, destinada a resaltar su importancia y su asociación con alguna de las prácticas de la PECOTI. En este contexto general, es relevante recuperar frases centrales como: “Es decir, que una de las finalidades de la educación de esa época [la antigua o “greco-romana”] era el cuidado de uno mismo, aspecto fundamental para retomar en el momento histórico que actualmente vivimos”. La idea del “cuidado de sí mismo” se vincula prioritariamente a la obra del último Foucault, y por esa vía, llegará a la hermenéutica del sí, que García Zúñiga sabrá apreciar bien, incluso asociándola a un aporte especial de la PECOTI, el diagrama del ser humano, que será directamente mencionado por el autor, y que le permitirá conclusiones como esta:

“Como se puede apreciar, la educación de los sentimientos ha atraído el estudio de muchos teóricos, como algo fundamental e imprescindible a lo largo de la historia de la humanidad, teniendo como resultado un amplio estudio conforme la época lo requería. Y, tal como apuntábamos, dicha educación se ha cifrado o en la represión o en el encauzamiento de los sentimientos. A todas luces parece mejor esto último, es decir, el encauzarlas para lograr un equilibrio dentro de cada uno y entre

todos, de manera que el ser humano pueda vivir adecuadamente en sociedad. Armonía inestable y frágil, pero al menos en cierta medida sostenible, para vivir en armonía con los demás”.

La búsqueda de esta “armonía inestable y frágil” de nuestra interioridad (lo que antiguamente se llamaba “alma”, y desde Descartes “subjetividad”), se logra con una buena hermenéutica del sí, y García Zúñiga la remite hasta la identificación de:

“Esos tres niveles [“constituyentes y constitutivos básicos que las personas”] de acuerdo a Luis Eduardo Primo son la “práctica, la sensibilidad y la intelectualidad o racionalidad” (...). Es necesario hacer referencia y dar un espacio en la educación para desarrollar esta tríada, pues supone los elementos más básicos de la persona, que permiten un buen aprendizaje de los contenidos teóricos que se fomentan en las Instituciones de educación, lo que permitiría encauzar correctamente los sentimientos y estos a su vez, nos brindarían la oportunidad de un buen accionar. Como se puede notar, estos tres elementos están íntimamente relacionados y el fomento adecuado de uno, nos permite —la mayoría de las veces— ejecutar los otros en su completa correspondencia”.

Más allá de los autores

Considerados en este capítulo de cierre, se

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

puede concluir que conjuntamente han comprendido muy bien las tesis básicas de la propuesta pedagógica considerada y que, a través de ellos y sus aportes, se pueden recuperar diversas partes constituyentes de la PECOTI, de tal manera de tener una conceptualización general de su organización, sus principios históricos y conceptuales; desarrollos y aportes particulares en campos específicos. En algunos de estos significados hay más trabajo por construir como es el carácter poscolonial de la pedagogía de lo cotidiano⁵ o sus vínculos con la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot Puente, pues la asociación con la filosofía beuchotiana produce la empresa educativa más importante, centrada en la *hermenéutica analógica de la vida cotidiana*, que deberá ser conceptualizada con mayor precisión y rigor, aun cuando esta idea recorre de manera permanente muchos de los capítulos de este volumen.

En el conjunto de los capítulos también está presente una consideración histórica sobre la educación, predominantemente centrada en la historia moderna de nuestro devenir, y sus desenvolvimientos actuales, con especial referencia a los sistemas nacionales de educación, y en algunos con un tratamiento de la misma historia de la pedagogía de lo cotidiano, que aún tiene que ser más

⁵ Este sentido se encuentra bien desarrollado en el libro *La filosofía de la educación en clave postcolonial* (2015), en co-autoría de M. Beuchot, Editorial Círculo Hermenéutico, Neuquén, Argentina. Este volumen se obtiene gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

escrita, para, entre otras situaciones, recuperar sus aportes en la teoría del conocimiento y la epistemología, tal como se planteó desde el libro *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano* (2003), que darán claves relevantes para asociarla con la nueva epistemología. Otro asunto poco considerado por los autores que colaboran en este libro y que puede ofrecer diversos aportes para el cambio educativo que sí está muy presente en todo el volumen.

En esta recuperación histórica de la pedagogía de lo cotidiano también falta significar libros escritos sobre ella, entre los que destacan el coordinado por el filósofo y pedagogo italiano Antonio Valleriani en el año 2008, titulado *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación*; el coordinado por el hermeneuta canadiense y de talla mundial Jean Grondin, llamado *Metafísica y utopía en educación – En torno a la pedagogía de lo cotidiano*, difundido en el 2010 y el coordinado por el mexicano Fernando Monroy Dávila para conmemorar los 20 años de la propuesta, denominado *A 20 años de la pedagogía de lo cotidiano*.

Más allá de estos trabajos por realizar

Precisamente el trabajo sobre la neo-epistemología me condujo a pensar sobre el lema fracasado de la modernidad asociado a la disyuntiva de “civilización o barbarie”, que pude expresar en el ensayo “«Civilización o barbarie», un lema moder-

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

no fracasado”,⁶ y que es educativamente muy significativo, si tomamos en cuenta que los sistemas nacionales de educación se crearon para impulsar la civilización —y sus construcciones asociadas: la buena educación, el Estado de derecho, la paz nacional y global, entre otros elementos—, y que todo demuestra, tanto en la investigación educativa como en la percepción diaria, que el aumento se da sobre la barbarie y que la civilización retrocede grotescamente. Hay multitud de indicadores para validar esta aseveración.

¿Qué hacer?

Es una pregunta reiterada en este volumen y en realidad, algunos de los autores recomiendan explícitamente asumir a la pedagogía de lo cotidiano como una buena norma educativa, pero además de esa buena intención (que agradezco) hay todavía mucho por realizar, tanto en la reflexión como en la acción educativa.

En la deliberación y en el contexto previo, hay que seguir examinando por qué triunfa la barba-

⁶ Véase 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>

rie sobre la civilización y la tesis expuesta en el ensayo referido, aborda el asunto desde la antropología filosófica animadora de la pedagogía de lo cotidiano, y por derivación podemos sugerir que la racionalidad impulsada hasta ahora en la práctica educativa ha producido una intelectualidad débil, sosa, indispuesta a la vida, poco útil para la buena educación en tanto surgió como dominante desde la desaparición de los burgueses, que transformados en capitalistas a finales del Siglo XIX, abandonarán sus proyectos culturales, para dedicarse exclusivamente a acumular y producir el capital triunfante en aquella época: el financiero.

Pedagogía de lo cotidiano e ignorancia

La falla en la racionalidad moderna y contemporánea se debe asociar al peso y significado de la incapacidad de pensar generada por la educación vigente. Esta falta de capacidad es en sí la ignorancia —que igual se asocia con El Mal— y deberíamos impulsar un estudio detallado sobre ella, destinado a mejorar las prácticas educativas por hacer y más si estamos interesados en apoyar la transformación nacional impulsada en estos tiempos por el gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador. La “Nueva Escuela Mexicana” necesita mucho impulso y desde la PECOTI se puede hacer bastante, por lo que hay que seguir trabajando para obtener mayores

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

resultados, ahora impulsados por el libro que en poco tiempo estará acabando de leer.

El asunto de la ignorancia es clave para entender a una buena pedagogía y lograr realizarla, y si congregamos los razonamientos expresados en este volumen, podríamos sintetizarlos en uno central o primigenio: ¿De dónde surge la falla en la educación escolar? Además del razonamiento histórico — centrado en el triunfo del capital financiero—, es crucial el argumento onto-antropológico: la hegemonía del capitalismo salvaje favorece el crecimiento de la ignorancia (de la incapacidad humana para pensar bien, asociada a El Mal, como insisto), y este defecto se ubica tanto en políticos como administradores de la educación y sus intelectuales orgánicos, productores simbólicos y sensibles de diversas clasificaciones que hemos identificado bien desde los desarrollos de la nueva epistemología asociados a la antropología de la ciencia.

Los intelectuales orgánicos del capital financiero, ahora claramente denominados “conservadores” por Andrés Manuel López Obrador, poseen variadas ubicaciones institucionales situándose en los grandes espacios públicos de la difusión y comunicación masivas, así como en prestigiosas universidades, pero también en otros sistemas educativos, desde donde resisten el cambio y particularmente desde su ignorancia y sus intereses individuales o de grupo. De esta realidad triste y preocupante es que se nutre el libro siguiente, que se difundirá con el nombre de *Ignorancia y pedagogía de lo cotidiano*.

Referencias

- GRONDIN, J. (2010) *Metafísica y utopía en educación – En torno a la pedagogía de lo cotidiano*, Co-edición Editorial Torres Asociados-Red Internacional de Hermenéutica Educativa, México. Este texto también puede obtenerse gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>
- MONROY DÁVILA, F. (2012) *A 20 años de la pedagogía de lo cotidiano*, co-edición RIHE – Torres Asociados, México.
- PRIMERO RIVAS, L. E. (2018) “«Civilización o barbarie», un lema moderno fracasado” [НОВОЕ ВРЕМЯ И «НОВОЕ ВАРВАРСТВО» • МЕЖДУ ЦИВИЛИЗАЦИЕЙ И ВАРВАРСТВОМ / Civilization vs Barbarity»: Crash of Binary Opposition] en *Цивилизация и варварство 2018. Вып. VII. С. 363–364* [Civilization and Barbarity 2018. Issue VII. ps. 363–364], publicada por Russian Academy of Sciences, Institute of World History Center of Comparative History and Theory of Civilizations, Laboratory of Research of Civilization and Barbarity, ISSN 2307–7794, *Civilization and Barbarity the man of the barbarian world and the barbarian world of the man, 2018 • ISSUE VII, pp. 247–284*, Moscow 119334, Russian Federation. Este texto también puede obtenerse gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>
- PRIMERO RIVAS, L. E. (2018) *Nuevos desarrollos de*

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

la hermenéutica analógica en la filosofía contemporánea, Editorial Torres Asociados, CDMX. Este texto también puede obtenerse gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

PRIMERO RIVAS, L. E. y BEUCHOT PUENTE M. (2015) *La filosofía de la educación en clave postcolonial*, Editorial Círculo Hermenéutico, Neuquén, Argentina. Este volumen se obtiene gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

PRIMERO RIVAS, L. E. y BEUCHOT PUENTE M. (2019) Coordinadores, *Hermenéutica analógica y nueva epistemología: nexos y confines*, Editorial Torres Asociados, México. Este volumen puede obtenerse gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

RODRÍGUEZ-SALAZAR L. M. y DÍAZ BARRIGA F. (2018) Co-coordinadores, *Al este del paradigma*, Ed. Gedisa, México.

VALLERIANI, A. (2008) *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación (en torno a la pedagogía analógica de lo cotidiano)*, Coordinador, coedición Plaza y Valdés – UPN México, México.

*30 años
de la pedagogía de
lo cotidiano*

DIANA ROMERO GUZMÁN
Y
ULISES CEDILLO BEDOLLA
COORDINADORES

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN
NOVIEMBRE DE 2020, EN
SOLAR, SERVICIOS EDITO-
RIALES, 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

