



# Psicoanálisis de nuestra cultura como reflexibilidad y contribución a la práctica dialógica en educación

*Psychoanalysis of our culture as reflexivity and contribution  
to dialogical practice in education*

Joaquín Pegueros Sánchez  
joaquinpesa@hotmail.com  
Escuela Normal “Miguel Hidalgo”, México

Pegueros Sánchez, J. (2022). Psicoanálisis de nuestra cultura como reflexibilidad y contribución a la práctica dialógica en educación. *Oralidad-es*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v8a6>

Fecha de recepción: 15, julio, 2022 / Fecha de aceptación: 4, noviembre, 2022



## Abstract

This is a conceptual and multidisciplinary journey towards the roots of our culture, where the colonial stage leaves a violent, ruptured and painful imprint, which has been almost forgotten, but determines us as the psychoanalysis that starts from the internal force of the individual when making the past aware to overcome the current conditions of something that hinders the qualitative passage to a higher state of cultural evolution. The overcoming of a critical state can only happen from the individual's own strength that goes to the encounter of a stage of his history that, although distant, determines his present.

### *Keywords*

*Dialogue; Colonialism; Otherness; Psychoanalysis; Violence.*

## Resumen

Esto es un recorrido de manera conceptual y multidisciplinar hacia las raíces de nuestra cultura, donde la etapa colonial deja una huella violenta, de ruptura y dolorosa; que ha quedado casi olvidada, pero nos determina como el psicoanálisis, que parte de la fuerza interna del individuo al hacer consciente el pasado para superar las condiciones actuales de algo que obstaculiza el paso cualitativo a un estado superior de evolución cultural. La superación de algún estado crítico solo puede darse desde la fuerza propia del individuo que va al encuentro de una etapa de su historia que, aunque lejana, determina su presente.

### *Palabras Clave*

*Colonialismo; Diálogo; Otredad; Psicoanálisis; Violencia.*

## 1. Introducción

Este contenido es un juicio proximal crítico que parte de una etapa de nuestro pasado e identidad, pero, aunque es pasado, aún nos determina como una ruptura en el cambio de evolución natural identitaria. Pretendiendo superar las determinaciones, se persigue compartir-convocar a un esfuerzo, volviendo al origen de lo que somos como producto de un proceso histórico o memoria cultural con huella mnémica, como impronta que se enmarca en la etapa colonial e imprimió desde entonces lo que tenemos hoy como formas de ser y visión en nuestra cultura.

En lo cultural, la historia general del pensamiento, en analogía del psicoanálisis individual, ofrece que la superación de un estado crítico sólo puede darse desde la fuerza propia e interna del que padece, porque se va al encuentro de alguna etapa de su pasado que, aunque lejana, un tanto olvidada o desdibujada; determina aún su presente.

Se trata del reconocimiento introspectivo de que, lo que somos en cada presente esta arraigado a su propio pasado como parte de todo un proceso histórico, nada en nuestro mundo existencial es desarticulado de nuestro pasado. Muchos temas que se suministran desde varias formas políticas actuales guardan una lógica como radiografía de condición cultural, por esto aquí se propone abordar, desde su devenir histórico en que se han hecho formas estructurales de nuestra cultura y que, en algunos casos, limitan procesos evolutivos necesarios convirtiéndose así en temas o problemas de estudio. un tema. De esto es que se propone abordar como problema que, en la herencia cultural los fenómenos socio-críticos que se plantean como necesidad de cambio no se resuelven sólo con meros programas y prácticas de instrucción.

Las ideas con las que se aproxima este abordaje parten de la concepción de que los problemas de la conducta humana no pueden resolverse

solamente con tratamientos estratégicos cuando hay una fractura o impronta dolorosa, sino desde su raíz que puede transformar su integridad, sólo desde el encuentro de su propio pasado, por eso en este texto se pretende realizar un recorrido general a las raíces u orígenes de nuestra cultura, como analogía el psicoanálisis que parte de la fuerza interna del individuo al hacer consciente el pasado olvidado y superar las condiciones de determinación que obstaculizan el paso cualitativo a un estado mejor.

Se retoma entonces esa experiencia como parte de nuestra historia cultural y se propone un esfuerzo isomorfo del psicoanálisis, referente a lo que básicamente conocemos como un método de sanación, la cual sólo puede darse desde la fuerza propia del individuo que va al encuentro de una etapa de su historia que, aunque lejana determina en su presente. Es reencontrarse con esa parte casi olvidada u oscura de la memoria, pero que es parte de impulso y forma de ser-estar en el mundo.

En la realidad concreta y ordinaria, las formas de vida se reproducen holográficamente de manera transgeneracional, tal reproducción va desde las prácticas, hasta las formas y criterios de ver o valorar la vida misma. Esto es, la inconsciente reproducción de patrones en que nos desenvolvemos es lo que nos identifica con pertenencia a una cultura. De manera que hoy somos lo que históricamente se imprimió como ADN, pues son los hechos, actos o la práctica existencial como ontogenia los que construye a los seres humanos. De este modo, la historia de una cultura específica como analogía propuesta para implementar como ejercicio del psicoanálisis referente al método para superar un estado problemático, oscuro y/o patológico en un individuo; se propone pensar que, así como lo es en lo individual, se puede aplicar a la historia de memoria colectiva. El isomorfismo de la memoria cultural con el psicoanálisis se refiere al concepto de realidad psíquica que Freud introduce en las fronteras del racionalismo, donde propone explicar algunos

problemas de conducta desde una razón inconsciente con una legalidad propia. Las marcas que en la memoria se guardan (conscientes o no) son impronta que determinan destino, que por la distancia temporal se abstraen como datos simbólicos que están presentes siempre en los destinos y formas de lectura de la realidad en que nos desenvolvemos.

El saber intencionado (consciente) es articulado con saberes de tradición (subconsciente) y la parte pulsional que interpretamos aquí como la parte biológica (inconsciente) que también se hace presente en la conducta global, lo asociamos a las formas de coexistencia violenta, a la inseguridad social, tendencia o fijación exacerbada a adjudicaciones materiales como surgimiento de pensamiento obsesivo, que guardan en el fondo implicación de algún grado narcisista y/o formas de individualismo, en una cultura de competencia entre tantas maneras diversas de conductas que los sistemas educativos, la formación ciudadana y modelos de ética no alcanzan a resolver.

La parte subconsciente puede asociarse en las formas de vida social en tanto puede sintetizarse como unidad, como un todo o como un conjunto donde su estructuración que le constituye resulta del hecho histórico en que los individuos adoptan códigos y operan en dominio de acoplamiento para responder a sus tareas. Las tareas a la vez articulan todo un sistema existencial que en la reiteración prolongada se llegan a asumir como forma incuestionable, pues la condición social implica una concepción de mundo; las nociones y conceptos de realidad se originan en la proximidad, son productos de impresiones o influjos desde la vida inter e intra subjetiva desde la coexistencia. Esto como la relación primigenia desde madre-hijo, figura del padre y la otredad que se enmarca en contexto, es fuente de formas de asimilación en que se construyen las nociones, preceptos y representaciones de la realidad, o sea, la construcción psicológica del mundo. Así históricamente quedan prácticas sociales, convencionalismos ciegos que obstaculizan cambios

o superaciones evolutivas, en algunos aspectos. Realizar un recorrido histórico, esto es, la regresión o conocimiento de nuestro pasado para ver nuestra identidad, potencializa la superación de estados de conciencia como posibilidad de cambio que demanda una crisis.

## 2. Generalidades propositivas del Psicoanálisis isomorfo al ámbito cultural

Aquí aplicado el Psicoanálisis a lo social para extender esa posibilidad de superación que se propone explicar, utilizando la analogía de la historia del sujeto a la memoria histórica cultural que marcó impronta o huella mnémica por la violencia colonial, desarraigo y ruptura por el paso a una nueva era auto nombrada desde Europa como moderna. Dicha experiencia de displacer ofrece la teoría psicoanalítica, se reprime e inhibe para colocarse el inconsciente, pero ahora se propone presentar no en lo intrapsíquico de un sujeto, y comprenderse en términos de cicatrices culturales que de alguna manera guardan destino en conductas inconscientes, como por ejemplo la violencia o el egocentrismo, entre otras, que al descubrirse a sí mismas, como parte de esas humanidades y como dice Dussel (2014, p. 303): "...negadas por la modernidad eurocéntrica, es el primer paso para ir construyendo durante los siglos venideros una nueva humanidad pluriversa".

Laplanche y Pontalis (1996) extraen de un texto de Freud de 1918, algunas generalidades del psicoanálisis, referentes a que los síntomas y las manifestaciones patológicas del enfermo son, como todas sus actividades anímicas, de naturaleza compuesta. Los elementos de esta composición son, en último término, mociones o impulsos pulsionales, pero el enfermo no sabe nada, o sólo muy poco de esos motivos elementales, muestra el psicoanálisis al sujeto en sus manifestaciones anímicas aún no consideradas patológicas, que tampoco han presentado perfec-

ta conciencia, en la cual han intervenido motivos pulsionales que no ha llegado a conocer. Una de las predicaciones que señalan con mucha precisión, en apego a las propias palabras de Freud, se encuentra en el prefacio de Mass Torres & Manjarrés (2018), donde se dice que el psicoanálisis fue propuesto por su creador como:

*[...] un procedimiento que sirve para indagar procesos anímicos difícilmente accesible por otras vías; 2 un método de tratamiento de perturbaciones neuróticas, fundando en esa indagación, y 3 una serie de intelecciones psicológicas, ganadas por ese camino, que poco a poco se han ido coligando en una nueva disciplina científica (p. 13).*

De estos tres, aunque todos aportan a entender la totalidad del psicoanálisis, se enfatiza la primera que guarda correspondencia, considerando la vía posible para indagar en eso, no a superficie de vista los procesos anímicos que desde lo más remoto guardan determinaciones en el sujeto. El sujeto en el psicoanálisis no es considerado delimitado a la parte biológica, no como aparato cerebral, ni individuo social; implica necesariamente pensar al sujeto como aquel que esta atravesado por el lenguaje Lacan, citado en Mass Torres & Manjarrés (2018, p. 14), donde se extiende para explicar que el cuerpo bordea y excede esa noción material y que remite no sólo al lenguaje, sino también a los tres registros posibles que Lacan hablaba, a saber, como ámbitos implicados en el sujeto *lo simbólico, lo imaginario y lo real* (Lacan, 1953). Se retoma el referente previo a Lacan con estas palabras:

*Es desde esta idea, que el psicoanálisis, reconoce en el cuerpo una construcción que sólo es posible hacer para el sujeto toda vez que ella esté enmarcada en el lazo social, con la presencia del otro, pues es en la relación con el otro que es posible la construcción significativa de (Mass Torres & Manjarrés, 2018, p.14)*

De esta manera, convenimos en la posibilidad de utilizar la semejanza, esto es, sanar una patología social del presente, como es, la violencia que se implica o asocia con un cierto vacío, falta y crisis de identidad; lo cual lleva a evidentes conductas observables de discriminación, pues estas no pueden atacarse y resolverse desde la práctica misma y escueta, sino desde donde radica su origen, desde la ubicación histórica en alguna etapa de su desarrollo con quienes se ha vivido.

### **3. Huellas mnémicas en la historia como memoria de nuestra cultura y fracturas de identidad.**

Sí en las formas de vida ordinaria se reproducen inconscientes elementos transgeneracionales y de cultura en forma holográfica, tenemos entonces que “tan sólo al descubrir la procedencia de nuestros problemas contemporáneos será posible comprender el complejo tejido que nos determina para superar nuestros problemas” (Krippendorff, 1985). Y estas palabras guardan también correspondencia en un corto pasaje en lo documentado de la práctica psicoanalítica referente a la introspección al pasado “...cuando el paciente profundizó en la situación de la escena primordial que sacó a la luz las siguientes auto percepciones” (p.20). El texto sigue, pero el valor que guarda la introspección es el cambio de percepción que tenemos y se refuerza, como a su modo lo habla un conocedor de la historia, aunque desde el campo del sistema económico:

*Debemos comprender esa historia y descubrir sus raíces para lograr un entendimiento de la situación actual y hallar las soluciones de nuestros problemas, nuestros conflictos y nuestras contradicciones. La comprensión de nuestra época histórica según los términos temporales del crecimiento y del desarrollo no sólo constituye una analogía formal, si no*

*que tiene su origen en la identidad estructural del hombre, como individuo y como género (Krippendorff, 1985, p. 29).*

Sin duda la identidad estructural se comprende desde sus raíces históricas y se reconoce a este autor que plantea como forma la posibilidad de superación a nuestros problemas, mas lo que refiere a la memoria de nuestra cultura es la condición histórica de América Ibérica cuando sufrió un desarraigo de costumbres, tradiciones, valores y cosmovisión total. Como expresa el autor antes citado: “Las crueldades indecibles que sufrió la población indígena se dieron a conocer en los famosos y dramáticos debates de Bartolomé de las Casas con el rey español” (Krippendorff, 1985, p. 55); y que aquí lo asumimos como marca transgeneracional que nos hereda y refleja su determinación actual en la cultura, en la política, en las formas de producción, hasta en la toma de decisiones y aspiraciones en la forma práctica de la vida; y por tanto se deduce su importancia de tratamiento en educación.

Para este tema específico que nos ocupa, ha de decirse que hasta en las formas intersubjetivas de comunicación se guardan las marcas transgeneracionales. Veamos, el origen tiene lugar en el encuentro de una cultura ajena que impone. Una cultura imperial (la del “centro”) que se había originado con la invasión de América en 1492, se enfrentaba a las culturas periféricas en América Latina, África, Asia y Europa oriental. No era un diálogo simétrico, era de dominación, de explotación, de aniquilamiento (Dussel, 1998).

En un pasado que ubica la posición de antítesis en la cultura, estructura a la civilización, niega lo preexistente; el “bautizo” asigna un nuevo nombre, nombre cristiano, una afirmación; ubica en posición como “el otro”. El europeo auto justifica porque ubica en posición como *el otro*, como externa u otro, justifica el proceso desde doctrinas ajenas y distantes para lo autóctono o auténtico porque está en su tierra; la doctrina es ajena y

violenta porque le niega y reemplaza sin espacio al *diálogo*, mediación o reconocimiento del otro; en lo ajeno impone.

Las políticas de la metrópolis (aun después de la independencia) impusieron un tipo de desarrollo asociado a los intereses de ellas. Los colonizadores combatieron la educación y la cultura nativas, imponiendo sus hábitos, costumbres y religión; esclavizando a indios y negros traídos de África. Y desde aquella impronta de raíz hasta la globalización, pauta determinaciones a nuestra temporalidad y se perpetúa, pues la unidad mundial obtenida como resultado de los grandes descubrimientos, que al principio tuvo una sustancia empírica y una realidad concreta con una mirada benéfica, sólo para una fracción muy pequeña de los involucrados: para los descubridores, pero no para los descubiertos, pues tenemos que

*Era un mundo unido por los europeos, y no por los indios... Esos pueblos fueron literalmente metidos a la fuerza en un sistema mundial concebido y organizado por un pequeño grupo de personas de un continente muy lejano. Ellos, las víctimas y objetos de los descubrimientos y del colonialismo ulterior, desarrollaron un concepto del mundo muy distinto de los conquistadores y dueños del mundo (Krippendorff, 1985, p. 50).*

En ese marco de los descubridores, los “otros” seres *no se podían considerar como hombres*, la concepción teocéntrica (la pregunta si cristo había muerto por ellos también) excluía de la gracia a los bárbaros indios, apartaba con *violencia* epistémicamente dos “razas”, la comunicación no podría ser de iguales, la oralidad con sus contenidos narrativos no podía considerarse sino de barbarie, de salvajes, las practicas intersubjetivas de ajenos y desiguales no guarda experiencia *dialógica*, por lo que el prejuicio de gobernar a seres irracionales y bárbaros llevaba a aplicar a los europeos la experiencia aprendida desde el

imperio romano hasta la monarquía medieval de gobernar a través de la fuerza, sobreposición y ultraje.

El acto de conocer no fue retroactivo, el hombre blanco sólo conoce, pero no reconoce; es como una línea de implicación, unidireccional, o sea, con un solo sentido. Así es como se entiende aquí el referente desde donde se juzgó o se calificó y colocó al ser indígena; desde su mundo cultural, su logos del ethos europeo aún medieval, lineal y estatutario. Aplicado forjada e incuestionablemente, fue así entonces la teoría de gobierno colonial, la relación del hombre blanco gobernante no incluyó la expresión del gobernado, del mestizo, de este no fue incluida su visión. No tomo la necesidad de su visión, sus saberes, sus valores o su cultura para forjar sus fines, sus aspiraciones, sus metas. Por el contrario, lo hizo dependiente, la concepción de realidad impuesta hoy guarda reminiscencia, huellas mnémicas, determinaciones en formas referentes de la razón como subconsciente o inconsciente en el cuerpo y formas de civilización.

La colonia le arrebató al autóctono el ejercicio del diálogo, le negó crear en su propio mundo; violó, omitió el re-conocimiento, el acto de verse cara a cara para la orientación de sus legados culturales. Como dice Cabral Amílcar, citado por Krippendorff (1985):

*El colonialismo puede calificarse como la mutilación o deformación, quizás aun el final de la historia de un pueblo para la aceleración del desarrollo histórico de otros pueblos... Hoy empuñamos las armas para liberarnos... queriendo volver así a la propia historia y pararnos sobre nuestros propios pies de nuestro modo y mediante nuestros sacrificios (p. 55).*

La colonia al autóctono le quitó la experiencia de equivocarse, pero al fin de experimentar en sí mismo y vivenciar en carne propia el compromiso de gobernarse; no imprimió la experiencia de asumir el compromiso de autogobernarse,

auto-determinar sus fines (thelos) y su forma de vida. Su identidad del ser colonizado fue marcada y evaluada o juzgada por la voluntad ajena, externa, lejana y distante. La otredad en el proceso descubridor encierra una práctica relacional violenta y desigual.

*El conquistador mata al varón indio violentamente o lo reduce a servidumbre, se acuesta con la india (aun en presencia del varón indio); se amanceba con ellas, se decía en el siglo XVI... Se trata de un cumplimiento de una voluptuosidad frecuentemente sádica, donde la relación erótica es igualmente de dominio del otro (Dussel, 2012, p. 64).*

Al ser originario o mal llamado indígena se le vio como bestia de trabajo, cumplía la función de trabajo duro. Refiriéndose a la dominación del varón indio, dice Dussel (2012): “A éste se le explotará principalmente por el trabajo -una nueva económica-. En el tiempo de acumulación originaria del capitalismo mercantil, la corporalidad india será inmolada primeramente por el oro y la plata” (p. 64). De manera que, al cumplir con una encomienda de trabajo físico muy definido, determinado, e incuestionable, el ejercicio mental no se experimentaba y en el paso del tiempo incluso se renuncia a pensar, a crear, a dirigir. Porque no ejercitó, no obtuvo experiencia en ese rubro. Como dice Dussel (2012), de la etapa de la colonia o primera etapa referente a la historia de la filosofía Latino-Americana: “El mismo amerindio no generó filosofía, sino pensamiento simbólico [“de los vencidos”] pensamiento de protesta, de indignación, pero indefectiblemente discurso de derrotado, de subjetividad pasiva que todavía no suena como su liberación” (p. 30).

El hombre local asumió irremediablemente como conquistado, lo externo, lo delineado y acriticamente acepta en esa etapa la interpretación del mundo, dejando al conquistador el papel del logos más elemental como lo es, el explicarse su misma realidad, el logos y por tanto la construcción de su realidad o historia queda

en determinación del que lo juzga, y no lo juzga a fuerza de razón sino a razón de la fuerza. La responsabilidad de pensar su propio mundo queda en lo que dicta la concepción ajena. Los gobernantes, hasta los misioneros que cumplían con el papel de educar, se encuentran entonces como descubridores con sus propias determinaciones históricas y concepciones epistémicas ante un cuerpo social desconocido, por lo que el acto mismo de descubrir es desde sus memorias de Europa ajeno a nuestra historia.

La geopolítica determinista en el *nuevo mundo* llevó a los calificados y evaluados desde los descubridores, a sentirse distante, desigual, de tal manera que el efecto descubridor fue egocéntrico, por esto es por lo que también asentimos que, 1492 será el origen de un mito irracional, de justificación de *violencia*; “de violencia sacrificial; un proceso de encubrimiento de lo no europeo”. Un mito que dice Enrique Dussel (1992), nació “de violencia sacrificial; un proceso de encubrimiento de lo no europeo” agrega “cuando Europa pudo confrontarse con el Otro que Europa y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como ego descubridor, colonizador, conquistador” (p. 10). El no ser parte de esa sociedad, sino lo otro, el ser nativo lo coloca en exterioridad para la comunidad real.

*El otro no-participe en la comunidad y por ello no argumentable, es solo a posteriori el que recibe el efecto de un acuerdo en el que no fue parte. Es [“consecuencia”] del argumentar, pero no un a priori de la argumentación misma... Sin embargo, de hecho, en la comunidad de comunicación real, [“el otro”] es ignorado (Dussel & Apel, 2013, p. 100).*

Al ser ignorado se presupone que no se le reconoce, que no es considerado capaz o con valor asuntivo porque no es perteneciente, no es parte del interés del europeo, más que para utilizarlo, para esto Apel argumenta a profundidad explicando la tradición clásica europea desde Aristóteles (2001) que describe en la sociedad libre, los

que son parte participan, en la Grecia clásica los esclavos y extensivo a toda comunidad bárbara, externa, esto es, hombres que no son parte, sino externos, no participan. El tema de participación y exclusión lo expresan Dussel y Apel (2013) en estos términos:

*Participar, ser parte de dicha comunidad de comunicación real”. al describir explícitamente el mecanismo de la [“exclusión”] fáctica del otro de dicha comunidad ... antes de ser [“afectado”] fue [“excluido”]). De este modo entendemos claramente el proyecto social, la concepción de realidad y los fines de desarrollo **necesariamente marca una sociedad propia y una exterior** (p. 101).*

En el marco de la teoría que estos autores llaman de la hegemonía, que cumple una función de consenso ideológico, dice Dussel (2012) que para que el otro pueda participar en la comunidad de comunicación deberá reinterpretarse su [“no-ser”] en el mundo de la comunidad de comunicación como realidad excluida en la exterioridad. Sin embargo, y allí en parte el conflicto identitario, no podemos tener otra realidad como constructo histórico que no sea lo único conocido por el prolongado periodo de dominación, por ruptura u escisión de la propia identidad.

El aprender es primeramente un proceso encarnado a la existencia misma los humanos adquieren destrezas y conductas en la observación y la imitación. En eso es donde intervienen factores cognitivos que ayuden al sujeto a decidir, lo observado se imita o no mediante un modelo social significativo (Bandura, 1990). O también como lo dicen en un aforismo Maturana y Varela (1984): “...todo conocer es hacer y todo hacer es conocer” (p.13), de esa manera es que el aprendizaje se da en el mundo de lo dado (que contiene un cuerpo de necesidades, prácticas, valores, habitus rutinario) concebido como lo real.

Por ello asentimos esta puesta que el ejercicio de los gobernantes y de educadores o dueños del *logos* se sobrepuso con una concepción y un



juicio de valor eurocéntrico que se convierten en lo dado, lo que Aristóteles (2001) conceptualiza como fuente de carácter, “pues no es posible o no es fácil desalojar lo que desde antiguo está bien amarrado al carácter” (p. 308). Esto creado desde la reiterada actividad ordinaria y en generaciones posteriores al constituirse como lo preexiste llega a entenderse como *habitus* en tanto “Los condicionamientos asociados a una clase particular de existencias producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles” (Bourdieu, 2009, p. 86). Dichas condiciones de existenciales llegan a tomarse incuestionables, pues no se puede crear otra realidad cuando las omnímodas de praxis existencial con el mundo concreto se reducen al agotamiento de facto, sin espacios para la reflexión, cuando el sometimiento asemeja a animales de trabajo.

Por esto encontramos en Dussel y Apel (2013) que la filosofía de la liberación parte del supuesto de que dicha comunidad de comunicación *real* puede siempre ser una comunidad hegemónica que, “al dominar culturas, naciones clases, grupos sexos, edades, impone como [“real”] su propia particularidad -como Europa impuso su particularidad al mundo colonial por cinco siglos como si fuera la naturaleza misma de las cosas” (p. 103).

Entendemos así que las formas prácticas de vida imprimieron determinaciones en lo que aún hoy somos, en la cultura emergente, en el auto gobernar, el decidir propio, el pensar en emprender o crear, se aprenden históricamente tarde y son hoy competencias poco desarrolladas porque no se aprendió en esa etapa que se queda marcada en la historia. El autogobierno, la creatividad y empresa (emprendimiento) que implica asumir sin buscar culpas externas (gobierno y gobernado), sino la toma de decisión responsable compartida, son conceptos que aún no se ven como práctica común, esto en los ciudadanos comunes no es visto como posibilidad intraindividual, concibe a la empresa fuera de sí, de su potencial. Lo grueso de la sociedad aún sigue la

inercia doméstica que concibe gobierno fuera de un compromiso común, no se vivió en experiencia como un producto del diálogo, del acuerdo que por ejemplo, el griego de antigüedad clásica asumió como deber, como compromiso y que, tuvo su antecedente en las formas de consagrar la palabra y confianza; una forma inter subjetiva donde lo dicho por el otro siempre se entendió como parte de sí mismo, usando conceptos de la Grecia clásica, concebido como el ciudadano miembro *en y por la philia*, la *polis* y el *demos*.

#### **4. Las implicaciones históricas en proximidad inconsciente hacia la educación presente**

Aun en este contexto, el educador imprime un sello de acoplamiento limitando en gran medida el pensamiento creativo; se inhibe, no se cultiva la creatividad ante el exacerbado ritual normativo en que no propicia una conciencia que llegue al punto de la autodeterminación, o sea autogobierno que nuestro educador requiere superar primero en esa regresión, poniéndose cara a cara con esa etapa histórica de nuestra identidad cultural para asumirse hacedor de una nueva y propia historia.

La limitación es concebir como realidad sólo el mundo de lo existente, pues la noción de que lo dado es tal como es, no una realidad como pudiera ser. En la formación la normatividad desde autoridad externa, sin diálogo o participación consensual es el norte de la brújula orientadora hacia un sentido práctico-adaptativo. En ámbito antropológico refiere a un tipo de profesor:

*El profesor unívoco tiene un modelo de seres humanos fundamentales y totalitario en todo se alinea, enajena y cosifica. Sólo hay hechos y no hay interpretación. Lo filosófico se vuelve fisiológico y el concepto de ser humano queda reducido a homo **homoeconomicus** (Gaxiola, 2007, p.171).*

Desde esto entendemos un educador que se limita a una cultura pragmática de ejecución al pie de la norma, lo que consume la energía y atención que inhibe los espacios a la reflexión el concepto de ser humano queda reducido aún. Entonces en la escuela pública las relaciones de los sujetos guardan congruencia como lo es en la sociedad en general, en el aula se reproduce como holograma las formas de relaciones inter-subjetivas, las relaciones se dan por un asentir bajo un enorme universo de códigos proxémicos en el que los signos son un mundo simbólico.

“En términos de organización social necesariamente se guarda una función de gobierno y esto conserva una herencia ancestral. Sin negar sus propios principios el marco de la escolaridad conserva un paradigma de saber y poder” (Pegueros, 2019, p. 111). Esto se ofrece comprender gobierno y escolaridad sólo diferentes en dimensión de un mismo *thelos* funcional, la organización social en que se implica y extienden en las formas de práctica ordinaria. Ejemplo: pueden ser el trabajo en procesos individuales, competitivos, unidireccionales, cuantitativos, disciplinarios y hasta coercitivos. En este mismo sentido y obra antes citada se plantea que “el método [procesos operativos] también educa” (p. 112). Esto en tanto crea visión del mundo y hasta se llega a creer una realidad que no puede ser de otro modo, ante esto veamos, ¿hasta qué punto, contenidos y formularios educativos sólo tienen carácter expositivo y de acatamiento funcional?

La propuesta para superar esa huella transgeneracional que aún nos determina de alguna forma inconsciente no se queda en una práctica de la libertad solamente para actuar a placer propio, trasciende a la dignidad de ser libre, sino en asumirse responsable. Esto es;

*Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse*

*como objeto... La cuestión de la identidad cultural, de la cual forman parte la dimensión individual y de clase de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista, es un problema que no puede ser desdeñado. Tiene que ver directamente con la asunción de nosotros por nosotros mismos (Freire, 1997).*

En la propuesta que implica el método como en el mismo psicoanálisis que trata de una relación basada en la palabra cargada de sentido, de significación el ejercicio de educar se comprende una voluntad de *diálogo* y propiciar las relaciones específicas. Creemos en esta puesta que el *diálogo* es la vía para superar los mecanismos de control social que ganan saberes cada vez con mayor dominio estratégico en la manipulación de las masas y en su efecto hacen cada vez más dependientes a los pueblos a través de un sistema de interdependencias pues, “la manipulación es también un instrumento de conquista” (Freire, 2005, p. 191).

La huella mnémica de la colonia que se ofrece describir para el llamado a sacar del inconsciente cultural, en la introspección histórica de nuestro marco de civilización es conveniente considerar que no queda sólo en esa etapa histórica, sino que con ejercicio de análisis de ese pasado ver los destinos que ha tomado, se requiere re-vestir los ideales, asumir una actitud crítica y participativa para evitar modelos dados, paternalismos, actitudes pasivas y permisivas, como:

*Los principios pedagógicos del positivismo respondían a las exigencias de las nuevas circunstancias, y los “animales robustos”, con físico sano y mente amoblada con saber instrumental, con conocimientos prácticos y desvinculados de cualquier tendencia de análisis, a la crítica, constituían la mano de obra providencial (Merani, 1970, p. 39).*

Ante esas prácticas educativas aun presentes exige agentes responsables y dinámicos, que no repita los vicios de generaciones anteriores. En la inercia cultural hasta hoy se siguen prácticas, ideas constructos, forma *violenta*, desigual, dependiente, individualista y competitiva de vida que hace comprender en esta cultura universalizada una necesidad de introspección, como el psicoanálisis que va al encuentro de nuestro pasado y sólo desde nuestro propio padecer se toma la fuerza para superar esa crisis. La alteridad en amplitud ante la herencia del pasado es esa posibilidad de ver ese cuerpo universal de ideas de la historia externa y reencontrarse con la raíz de la historia y visión propia en el marco de globalización cultural de ahora. La alteridad es la posibilidad de llegar a ser consciente de las ideas externas ya dadas, la objetivación de la alteridad es la voluntad de ponernos en lo *otro*, en el *logos* ya dado, externo y así encontrar nuestra identidad, nuestro potencial para trazar los escenarios futuros desde nuestra realidad.

En esta propuesta los fines y principios educativos se orientan a una visión y actitud de respeto y dignificación geo-histórica, hacia los destinatarios del legado pedagógico que va desde la *narración* de una historia universal, hasta la construcción de la formación de juicios de valor, así como formas de entendimiento. Pero pretendiendo superar las determinaciones a través de una educación donde la importancia que tiene el papel del educador no radica solo en cumplir con la tarea de diseñar contenidos, si no en conducir a pensar. El primer saber del educador es saber enseñar, no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción (Freire, 1997). Pero, además el educador muestra el camino que solo el que se educa puede caminar como vivencia propia, pues no camina por lo caminado, aquí la virtud no es repetir lo que el profesor conoce.

La propuesta es que las futuras generaciones no repitan los vicios de las generaciones modernas. El proyecto se orienta a un cambio de mentalidad en donde el educando vea la necesidad de comprometerse en el proceso de su formación, la necesidad de auto gestionar su aprendizaje. El ejercicio de sus propias decisiones es a la vez el material objetivo con el cual el mismo juzga, pues los actos de emotividad individual y colectiva es la virtud que contempla un código de honor.

Se pretende trascender más allá de la actual práctica educativa donde la ordinariedad muestra que las relaciones de los sujetos que interactúan en el aula, como en sociedad, se da en un simple asentir. Hechos que muestran la limitación física en el que el quehacer debe desprenderse de una forma mecánica hacia una toma de conciencia histórica donde el fin sea no lo individual, sino un quehacer colectivo educable en erigirnos socialmente como civilización de ayuda mutua. Alejarnos conscientemente de las formas operativas que se desenvuelven aquí y ahora bajo un enorme mundo simbólico, en que los signos les parecen a los "individuos" en sus relaciones única realidad, un sistema de meritocracia, de premios y sanciones como el credencialismo, en el marco de un macro sistema creado por el paradigma del capitalismo que vende y negocia hasta el tiempo laboral y la vida existencial, donde la individual, la competencia, la calidad así como poseer y tener son la meta y fin último de la auto realización; Desde los educadores hasta los educandos debemos estrenar un *pathos* de compromiso con la *polis* o sociedad.

## 5. Conclusiones

De todo lo anterior se concluye de manera propositiva formar educadores sensibles que reflexionan con profundidad los contenidos de su propia identidad, no actúan bajo imperativos sino por convicción, como el psicoanálisis que parte de la fuerza interna al hacer consiente el pasado olvidado y asumir desde sí mismo el compromiso social que implica sus formas de actuar, la objetivación de la alteridad, la voluntad de ponernos en lo otro, ante el estado de conciencia que incluye el reconocimiento, de raíz o civilización, hasta la globalización que ha marcado las determinaciones de nuestra época cultural y educación.

La educación del siglo XXI implica en sí una transformación en la teoría y práctica educativa que pueda resolver las exigencias de cambio. Desde esta conciencia como producto del recorrido introspectivo, la educación para el futuro desde nuestra realidad y condición específica, pre ve al educando y educador como una unidad, que vive en la igualdad de asumir, responsabilidad de formar un ciudadano y otorga no sólo libertad sin responsabilidad, sino la dignidad de ser libre, esto es, responsable del uso y aplicación de conocimientos que ha llegado a ser parte pues lo propuesto trasciende de sólo instrucción a la saber pensar y dialogar.

## Referencias

- Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial.
- Bandura, A. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza. <https://doi.org/10.2307/40182490>
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Dussel, E. & Apel, K.O. (2013). *Ética del discurso y Ética de la liberación*. Docencia. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1996.i13.229>
- Dussel, E. (1992). 1492. *El encubrimiento del otro*. Docencia.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la Edad de la Globalización*. Trotta. <https://doi.org/10.7202/401177ar>
- Dussel, E. (2012). *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. Docencia.
- Dussel, E. (2014). *16 Tesis de economía política. Interpretación filosófica*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1997). *La educación como praxis de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI.
- Gaxiola, N. C. (2007). El profesor analógico. En G. H. (coord.), *Hermeneutica, Analogía y Filosofía actual* (pp. 165-175). Jornadas. Universidad Autónoma de México.
- Krippendorff, E. (1985). *El sistema Internacional como Historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Lacan, J. (1953). *El simbólico, el imaginario y el real. Dos conferencias de Lacan*. E-diciones de la École lacanienne de psychanalyse.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Paidós.
- Mass Torres, L. R. & Manjarrés, J. E. (2018). *Principios del Cuerpo en Psicoanálisis*. Universidad Metropolitana.
- Maturana, H. & Varela, F. (1984). *El Árbol del Conocimiento*. Universitaria.
- Merani, A. (1970). *Psicología y Pedagogía. ideas pedagogicas de Henri Wallon*. Grijalvo.
- Pegueros, J. (2019). Crisis social y educación en la era global: Demandas para reflexión de la práctica profesional. En E. Serna (ed.), *Revolución en la Formación y la Capacitación para el siglo XXI* (pp. 108-115). Instituto Antioqueño de Investigación.