

Nos pusieron a mamar, nos ayudaron a ponernos de pie y aprendimos a comunicarnos: nos hicimos humanos

Joaquín García Carrasco

Universidad de Salamanca, Profesor Jubilado

1. Introducción

La 2ª Ponencia muestra, de manera muy condensada, que los conceptos de “cosa” y “cuerpo” han sido lugar de referencia para deliberaciones, incluso divergentes; el esfuerzo de los autores ha hecho aflorar infinidad de aspectos, a cuál más interesante.

Cuentan de Santo Tomás de Aquino (1225-1274) que con cinco años preguntaba a su preceptor en Montecasino: ¿Quid est Deus¹? (¿Qué cosa -qué- es Dios?).

En 1950, en una sesión de la *Asociación Física Argentina*, M. Bunge cayó en la cuenta: la descripción del electrón trata “de una cosa que no está siendo observada por nadie” y, sin embargo está. El hecho dio origen a su libro *A la caza de la realidad* (Bunge, 2006); defiende que podemos superar la apariencia, lo que se ve de las cosas y saber cómo son realmente; que la mente no frena al cazar la apariencia o al crear las palabras. El capítulo Iº de ese libro, dedica un amplio párrafo al concepto *cosa*, “por otro nombre *objeto*, el más amplio de todos los sustantivos” (Bunge, 2006, 19). Completa la idea diciendo que la “mutabilidad es la única propiedad compartida por todas las cosas concretas”, (Bunge, 2004,33).

Algunos de los cambios que acontecieron en las cosas constituyeron emergencias de nuevas propiedades, novedades cualitativas; esta idea dio lugar a otra obra de ese autor: *Emergencia y Convergencia* (Bunge, 2006).

Podemos ahora recuperar a Tomás de Aquino, porque cuando se planteó el *quid* del ser humano hace referencia a unas particularidades que nos interesan.

“En la regeneración carnal no son necesarios más que el padre y la madre. Más para que el parto sea feliz y el desarrollo del niño conveniente, se precisa una comadrona, una nodriza y un pedagogo”².

¹ D. Josef Bassa, en Tarragona en 1793: Cfr.: <https://filoranca.files.wordpress.com/2011/10/tomas-de-aquino.pdf>. Otros traducen por ¿Quién es Dios?. (Forment, 2009, 43).

² Summa Theológica III, q. 67 a.7 ad2.

2. Planteamiento

La familia de los seres vivos humanos resultó de la emergencia de *novedades cualitativas*, propiedades características y exclusivas de la familia hominina, que debieron aflorar a poco (¿m.a.?) de separarse de los chimpancés.

El *punto de vista* (Jaspers, 1953) (Vázquez, 2015)³ de M. Bunge sugiere que, hoy, un discurso sobre los seres humanos y la mutabilidad de todas las cosas, debe construirse en el marco del concepto *evolución*. Este punto de vista sugirió a Th. Dobzhansky (1973) el enunciado: *Nada en biología consigue sentido, sino a la luz de la evolución*, título de un artículo dirigido a los profesores que enseñan biología. J. L. Arsuaga (2019) ofrece un ejemplo muy atractivo de cómo hacerlo.

Tampoco titubeo al considerar que el concepto *educación* – vigente a lo largo de toda la vida humana-, es el concepto más aglutinador del amplio territorio de las Humanidades. Nada en las humanidades adquiere sentido, si no termina incorporado a la memoria de trabajo de las personas y a su estructura cognitiva, con el objetivo de que la mejor información fundamente las decisiones: educándolas, para vivir con consciencia y calidad. La misión más genuina de las Humanidades es el enriquecimiento de las perspectivas con las que la mente se acerque al mundo, para comprender, como diría Ortega y Gasset (2003), los temas de nuestro (de cada) tiempo⁴. El término *educación* designa un concepto síntoma del tiempo en que vivimos.

El cuidado de la perspectiva solicita, como sugiere J. Larrosa, “reorganizar la biblioteca” (1990); yo diría, más bien, renovar las lecturas. J. Planella (2019, 18), ha aconsejado incluir en la Teoría de la Educación, amasada en sus cimientos, una *teoría del cuerpo* (Body theory o Body Studies), cuyo amplio horizonte señala la Ponencia.

La luz de la razón, teniendo el cuerpo delante, marca con su sombra un *punto de vista*, desde donde ver lo que la educación aporta a la vida de todos los seres humanos. Infinidad de especies aprenden, tan solo en la filogenia del género humano se da que uno suspende lo que andaba haciendo (*suspensión*) (Rivière, 1999), para *enseñar* a otro algo que no sabe hacer; con esa ayuda el aprendiz alcanza un punto más allá de lo que podía en virtud de su desarrollo madurativo: la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski (1996).

³ Pueden considerarse expresiones con significado equivalente o complementario: visión, enfoque, perspectiva, óptica, posición, ángulo, criterio, lado, prisma, postura.

⁴ Libro que tuvo como germen la lección inaugural del curso 1921-1922, que impartió Ortega y Gasset en la Universidad de Madrid.

3. La enseñanza marcó el comienzo de la humanización

D. Lestel (2003, 153ss) proporciona información en un libro, sobre un caso de enseñanza (*apprentissage actif*), a ojos vista, entre chimpancés del Parque Nacional de Taï (Costa de Marfil): una madre chimpancé repone las nueces en la piedra yunque, repitiendo varias veces el gesto, donde su cría ha fracasado: ha “imaginado”, de manera esquemática, que el éxito del ensayo depende de la posición de la nuez en el yunque. Se trata de un primer indicio de un proceso extraordinario: enseñar.

Los cuerpos de los bebés humanos están dotados de sistemas expresivos portadores de una significación que recogen sus cuidadoras.

[...]permiten la transmisión de mensajes sin requerir intención por parte del emisor, ni una representación cognitiva diferenciada de la causa o la meta de los estados emocionales a que se asocian [...] (Rivière, 1999, 182).

Las relaciones que mantienen las crías humanas, hasta los ocho-nueve meses, carecen de las propiedades de ser intencionadas, ser intencionales y ser metonímicas, al igual que en los albores de la humanización. Pero, la evolución de la atención de las(/los) cuidadoras hizo emerger, probablemente muy pronto, una *zona* o contexto de interpretación, que dio sentido a los signos de necesidad de las crías, *interpretándolos*: para ellas, la *señal* de necesidad de la cría, se transforma en *gesto* de demanda; aquellas primeras figuras de crianza, se situaron en una *zona de desarrollo potencial*, *interpretando* con sentido e intención *los gestos* que expresaban estados reales de necesidad/satisfacción en las crías inmaduras. Esto debió ocurrir, después de la separación de los chimpancés, antes de la aparición del lenguaje (no se necesita en ese escenario) y antes de la emergencia de cultura de la piedra (Agustí, 2000). Considero que este escenario intencional en las figuras de crianza se transforma en cultura de amamantar, cuando los homínidos perdieron el pelo; como no era posible el agarre, las cuidadoras (madres, abuelas, otras hembras del grupo), debieron aprender a dar de *mamar bajo demanda*.

Los mecanismos de fondo, que se activaron debieron ser mecanismos muy primitivos relacionados con la sintonía emocional, la empatía y otros *mecanismos de inferencia*, como la capacidad de representarse aquellos signos corporales infantiles (inquietud, llanto) acciones o emociones, como si fuesen estados propios. G. Rizzolatti y C. Sinigaglia, no afirman que esa sintonía la causen las neuronas espejo; sí declaran que la posibilidad de tales estados de sintonía, empatía, que media el cuerpo de las cuidadoras,

“Comporta un cambio significativo en la rapidez (*prontezza*) y, sobre todo, precisión-exactitud-adequación (*accuratezza*), con las que las acciones y las emociones son comprendidas (Rizzolatti, 2019, 243).

Lo que verdaderamente me importa de este breve comentario es que en la evolución del proceso de crianza, que tiene como principal protagonista al grupo de las hembras, en muy especial lugar a madres y abuelas, hay mucha lana para armar tejido de antropología humana: ayudas intencionadas que se reproducen por *imitación genuina* y por *enseñanza*; mediante indicios y señales, mediación corporal, sin lenguaje. Esta práctica ancestral de comunicación corporal durante millones de años, debió quedar plasmada de alguna manera en el cerebro, para reciclarse de manera espontánea, p.ej., en los grupos de sordos, en forma de *lenguaje de la seña* (Sacks, 2006).

4. Conclusiones

La enseñanza intencionada, la educación en definitiva, se incrustó en la dinámica de la evolución otorgando ventaja reproductiva a esas prácticas. Ch. Tardieu (1949-), miembro de un equipo que investiga locomoción animal en el CNRS⁵, preguntaba en un libro *Comment nous sommes devenus bipèdes?* (Tardie, 2012). La bipedia es característica compartida por todas las especies de la familia hominina, especialmente por las especies *Homo* (Cela, 2021). De todas las marcas del diseño biológico humano, la primera en señalarse es la bipedestación. La adquisición de la postura erguida induce (indujo) grandes modificaciones en el esqueleto. Cuando la cría humana nace *debe* aprender a mantener la cabeza vertical, a erguir el tronco y no encorvarse, modificar caderas y rodillas, aprender a mantenerse estable sobre los dos pies; en ese momento se enfrenta a la gravedad (Tardieu, 2012, 60).

Aprender a caminar y a controlar el equilibrio horizontal llevará al pequeño mucho tiempo de maduración neuromuscular. Lo más aparente es la modificación de los ángulos de inserción del femur y la rodilla, la diáfisis femoral. Ch. Tardieu ha observado en los hospitales la perturbación masiva de la arquitectura del esqueleto locomotor, en niños pequeños *que no han podido aprender a andar* a causa de una enfermedad. Rehabilitarlos para la marcha implica enorme esfuerzo de clínicos y reeducadores.

⁵ Puede consultarse el historial de investigación sobre la bipedia de la autora en: <https://www.persee.fr/authority/70587>

“[...] desde hace más de 3 millones de años, este carácter no ha estado nunca inscrito en el genoma [...] Cada niño perfecciona su marcha por su propia acción y no gracias a herencia alguna.”(Tardieu, 2012, 67).

Esto explica para la autora la extraordinaria vulnerabilidad de la articulación femuro-rotuliana. Personalmente formularía de otra manera estas conclusiones de Ch. Tardieu, publicadas por primera vez en 1999. Para que las crías humanas caminen de pie, tienen que verlo hacer, que intentarlo, que aprenderlo, tienen que ayudarlo, tienen que enseñarle. La autora confiesa la influencia de Conrad Waddington en la interpretación de estas circunstancias, mediante la expresión “asimilación genética de caracteres adquiridos”. Fundado en estos argumentos, propuse la idea de que la educación *se incrustó* en la evolución del cuerpo y fue causa en el florecimiento de los seres humanos (García-Donoso, 2020).

5. Referencias bibliográficas

- Arsuaga, J.L. (2019). *Vida, la gran historia: Un viaje por el laberinto de la evolución*. Barcelona, Destino.
- Agustí, J. ed. (2000). *Antes de Lucy: el agujero negro de la evolución humana*. Barcelona, Tusquets Editores.
- Bunge, M. (2006). *A la caza de la realidad: la controversia sobre el realismo*. Barcelona, Gedisa.
- Bunge, M. (2004). *Emergencia y convergencia: Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*. Barcelona, Gedisa.
- Cela Conde, C.J. y Ayala, F. (2021) *Humanos. ¿O no?*. Madrid, Alianza.
- Dobzhansky, Th. (1973). *Nothing in Biology Makes Sense except in the Light of Evolution*. “The American Biology Teacher”, Vol. 35, No. 3, pp. 125-129. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/4444260>
- Forment, E. (2009). *Santo Tomás de Aquino: su vida, su obra, su época*, Madrid, B.A.C.
- Jaspers, K. (1981 v.o.1953). *Filosofía desde el punto de vista de la existencia*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

- García Carrasco, J. y Donoso González, M. (2020). *La educación se incrustó en el proceso evolutivo y florecieron los humanos*. “Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria”, 33(1):133-151. DOI:[10.14201/teri.22824](https://doi.org/10.14201/teri.22824).
- Larrosa, J. (1990) *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Barcelona: PPU.
- Ortega y Gasset, J. (2003 v.o. 1923). *El tema de nuestro tiempo*. Barcelona, S.L.U. Espasa.
- Lestel, D. (2003). *Les origines animales de la culture*. Paris, Flammarion.
- Planella Ribera, J. (2019). *Cuerpo , Cultura y Eduación*. Colombia, Kinesis.
- Rivière, A. y Sotillo, M. (1999). *Comunicación, suspensión y semiosis humana: los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonales*. En Rvière, A.: *Obras escogidas* , vol.III, *Metarrepresentación y Semiosis*. Madrid, Editorial Médica Panamericana, cap.12, pp. 181-201.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2019). *Specchi nel cervello: Come comprendiamo gli altri dall'interno*. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Sacks, O. (2006). *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*. Barcelona, Anagrama.
- Tardieu, Ch. (2012). *Comment nous sommes devenus bipède: le Mithe des enfants 'loups*. *Preface de Yves Coppens, Paris Odile Jacob*.
- Vázquez Campos, M. y Liz Gutiérrez M. Editors (2015). *Temporal Points of View: Subjective and Objective Aspects*. “Sapere”. Springer; Vázquez Campos, M. y Liz Gutiérrez, A.M. (2015). *"The Notion of Point of View"*, in: *Temporal Points of View: Subjective and Objective Aspects*, Springer, 2015, pp.1-59.
- Vygostki, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, *Crítica*, pp.130 y ss.