

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ARTURO CRISTÓBAL ÁLVAREZ BALANDRA
MAURICIO HARDIE BEUCHOT PUENTE
VIRGINIA ÁLVAREZ TENORIO



Reflexiones y aplicaciones
de la hermenéutica analógica
en la educación

Horizontes
Educativos

El libro *Reflexiones y aplicaciones de la hermenéutica analógica en la educación* es una obra producto de las reflexiones que sus autores han desarrollado, aplicando las categorías de la hermenéutica analógica. Por lo tanto, este libro integra trabajos que versan sobre temáticas relacionadas con las ciencias sociales, con el propósito de demostrar la versatilidad y aplicabilidad de este enfoque hermenéutico, pues algunos teóricos desestiman su aporte por el desconocimiento y la falta de comprensión de lo que implica la analogía, categoría que en sí misma se diversifica, porque puede ser de atribución (jerárquica por condicionar la interpretación a un analogado principal y varios secundarios) y de proporcionalidad (porque la semejanza se da en términos de equilibrio, en función de las relaciones que se establecen entre los analogados que se vinculan y distancian, según sea la relación de semejanza o diferencia). La analogía de proporcionalidad se divide en propia e impropia o metafórica (en la primera, el nombre común es compartido por ambos analogados, manteniendo proporcionalmente ciertas diferencias; y la segunda, por aproximación y de manera simbólica para poder obtener similitudes a partir de comparaciones complejas y regularmente abreviadas).

Sin duda alguna, entender estas categorías permitirá su uso como instrumental cognoscitivo en ámbitos como: la filosofía de la educación, la educación para la vida, la educación para la ética, la educación intercultural, la educación en virtudes, la intuición y otros.

Reflexiones y aplicaciones de la hermenéutica analógica en la educación

Arturo Cristóbal Álvarez Balandra

Mauricio Hardie Beuchot Puente

Virginia Álvarez Tenorio

Reflexiones y aplicaciones de la hermenéutica analógica en la educación
Arturo Cristóbal Álvarez Balandra, Mauricio Hardie Beuchot Puente
y Virginia Álvarez Tenorio

Primera edición, enero de 2018

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200,
México, Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-282-3

LB14.7

A4.7

Álvarez Balandra, Arturo Cristóbal
Reflexiones y aplicaciones de la hermenéutica analógica
en la educación / Arturo Cristóbal Álvarez Balandra, Mauricio
Hardie Beuchot Puente, Virginia Álvarez Tenorio. –
México : UPN, 2018

1 texto electrónico (140 p.) : 3.8 Mb. ; archivo PDF

– (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-282-3

1. Educación - Filosofía 2. Hermenéutica I. Beuchot
Puente, Mauricio Hardie, coaut. II. Álvarez Tenorio, Virginia,
coaut. III. t. IV. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
---------------------------	----------

Mauricio Beuchot

CAPÍTULO I

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN CLAVE

HERMENÉUTICA	13
---------------------------	-----------

Mauricio Beuchot

Planteamiento.....	13
--------------------	----

Las ideas principales de la filosofía de la educación	14
---	----

Reflexiones desde la hermenéutica.....	19
--	----

Conclusión	24
------------------	----

Referencias.....	25
------------------	----

CAPÍTULO 2

LAS VIRTUDES EN LA EDUCACIÓN Y EN LA VIDA.....	27
---	-----------

Mauricio Beuchot

Planteamiento	27
---------------------	----

La estructura de la virtud	28
----------------------------------	----

La educación y la virtud.....	32
-------------------------------	----

Hermenéutica analógica y educación en virtudes.....	33
---	----

Aplicación a las ciencias humanas	34
---	----

Conclusión	37
Referencias.....	38

CAPÍTULO 3

LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN LA EDUCACIÓN

PARA LA ÉTICA	39
----------------------------	-----------

Mauricio Beuchot

Planteamiento	39
Análisis conceptuales	40
Filosofía y educación: síntesis de ambos conceptos	43
Educación e iconicidad	45
El ícono y la justicia	47
Conclusión	50
Referencias.....	51

CAPÍTULO 4

LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN LA EDUCACIÓN

INTERCULTURAL.....	53
---------------------------	-----------

Mauricio Beuchot

Planteamiento	53
La cultura.....	54
Hermenéutica y cultura	56
El diálogo intercultural	59
La educación intercultural.....	61
La educación multicultural en derechos humanos	64
Conclusión	67
Referencias.....	67

CAPÍTULO 5

ANALOGIZANDO LA EDUCACIÓN EN VIRTUDES	69
--	-----------

Arturo Álvarez

Planteamiento	69
La virtud como hábito	70
La formación de virtudes.....	73

La virtud como un hábito.....	76
Conclusión	78
Referencias.....	79

CAPÍTULO 6

LA INTUICIÓN EN LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA 81

Arturo Álvarez

Planteamiento	81
Lo ontológico y lo epistemológico	82
Los significados de la intuición	83
Intuición: un acto interpretativo.....	85
La intuición desde la hermenéutica analógica.....	87
Conclusión	89
Referencias.....	89

CAPÍTULO 7

HERMENÉUTICA ANALÓGICA PARA COMPRENDER

LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN 91

Arturo Álvarez

Planteamiento	91
Hermenéutica analógica para encontrar un punto de equilibrio	93
Los sentidos de la diversidad	94
La diversidad en la educación.....	98
La analogía para una educación en la diversidad	99
Conclusión	101
Referencias.....	103

CAPÍTULO 8

LECTURA ANALÓGICA DE LOS MITOS 105

Arturo Álvarez

Planteamiento	105
El mito en la hermenéutica analógica.....	106
El descrédito del mito	107

El mestizaje y mito	108
El mito ante el <i>logos</i> ilustrado.....	111
Las categorías de la hermenéutica analógica en la interpretación del mito	112
Conclusión	120
Referencias.....	121
CAPÍTULO 9	
HERMENÉUTICA ANALÓGICA E IDENTIDAD	123
<i>Virginia Álvarez</i>	
Planteamiento	123
Identidad analógica.....	125
El debate entre los extremos.....	126
La identidad analógica.....	126
Conclusión	132
Referencias.....	133
SEMBLANZAS DE LOS AUTORES	135

INTRODUCCIÓN

La nueva epistemología nos enseña que la pedagogía al ser una ciencia humana, es decir, perteneciente a las humanidades, tiene una episteme hermenéutica. Tiene que interpretar, y para eso requiere de una teoría de la interpretación o hermenéutica que en verdad la pueda guiar y conducir a buen puerto.

Beuchot (2015, p. 73¹)

Entre la pedagogía y la educación hay una relación directa e inmediata que resulta muy compleja, ya que mientras la pedagogía propone cómo debe ser la enseñanza en la educación, la educación determina el valor que esta disciplina adquiere. La pedagogía habla de la educación (la analiza, la valora, la estudia; es decir, se ocupa de ella). Durkheim en su texto *Educación como socialización* nos dice que la educación es la materia de la pedagogía (1989), por su parte Furlan plantea que la historia de la pedagogía procede de la educación y de reflexionar sobre ésta, sobre sus prácticas, problemas y fines (1990).

En la actualidad la pedagogía ha logrado constituirse como una disciplina con autonomía, identidad e intereses propios, lo

¹ M. Beuchot y J. L. Jerez (2015). *Dar con la realidad*. México: Torres Asociados.

cual ha posibilitado que tenga un campo del saber y de la práctica. Saber y práctica de la pedagogía que está comprometida con la argumentación en favor de las virtudes y beneficios de la educación y en las condiciones en que se ha de desarrollar la enseñanza. Esto quiere decir que tanto la pedagogía como la educación tienen dos dimensiones: una el responder a ciertos fundamentos teóricos donde se propone cómo deben ser éstas y qué implicaciones éticas tienen en la sociedad, y la segunda, que como prácticas concretas ponen en rejuego los supuestos teóricos y éticos que en ellas se establecen.

Lo anterior nos lleva a reconocer que tanto la educación, como condición de la realidad social, y la pedagogía como disciplina que nos presenta una forma de enseñanza, responden a procesos de interpretación: por parte de quienes proponen políticas, condiciones de control y seguimiento, y por aquellos que la ponen en práctica a la hora de enseñar “algo” a los educandos, del nivel que se trate.

Condición interpretativa tanto de la educación como de la pedagogía, que lleva a buscar un planteamiento preciso y dialógico sobre dicho quehacer interpretativo por parte de los actores implicados. Reflexión que se desarrolla en el presente texto, a través de una serie de ejemplos en los que se toma como fundamento la hermenéutica analógica.

Hermenéutica que es el paradigma que propone un conocimiento teórico de la realidad, producto de la interpretación que elaboran los sujetos, le ha permitido colocarse en un lugar de primer orden en el ámbito del saber, pues la interpretación implica comprensión en búsqueda por disminuir la ambigüedad y el dogmatismo, posibilitando puntos de encuentro, de conmensurabilidad entre lo diferente y lo universal.

La hermenéutica analógica por principio busca evitar el dogmatismo univocista y el nihilismo equivocista, reconociendo que la universalidad sólo es un ideal regulativo inalcanzable y la diferencia total un sinsentido y caída en la confusión total y en la oscuridad

de todo se vale y todo es complementario. De ahí que Beuchot indique que el univocismo es el que busca una única interpretación clara y distinta, sin diferencia alguna, cayendo en la rigidez y en la exageración, mientras que el equivocismo queda en la infinidad de las interpretaciones, sin referente alguno, despojado de sentido y admitiendo todas las interpretaciones, por diferentes y disparatadas que sean.

De eso trata el texto, de presentar algunas aplicaciones de la hermenéutica analógica al campo de la educación y la pedagogía. Una búsqueda por favorecer la comprensión de las implicaciones que tiene al aplicarse en esta realidad y disciplina.

La obra se divide en nueve capítulos: un primero en el que se reflexiona la filosofía de la educación mediante claves hermenéuticas, pero de la hermenéutica analógica; un segundo donde se debate la polaridad que se ha dado entre fines y valores, siendo las virtudes el medio para alcanzarlos; un tercero, orientado a proponer una educación para la ética, pero pensada desde la hermenéutica analógica, algo que está en ciernes y en proceso; un cuarto donde se reflexiona cómo puede ser aplicada la hermenéutica analógica para pensar una educación multicultural; un quinto donde la hermenéutica analógica sirve de vehículo para proponer una educación en virtudes; un sexto en el que la hermenéutica analógica sirve de fundamento para ubicar la intuición en su justo medio, como el instante preciso que posibilita trascender la visión mecanicista de los descubrimientos y de las interpretaciones; un séptimo en el que la hermenéutica analógica sirve de sustento para encontrar el justo medio que permite pensar una educación en la diversidad; un octavo donde se propone una lectura desde la hermenéutica analógica para interpretar de manera proporcional los mitos; y un noveno y último en el que se propone una idea de identidad analógica. Conjunto de reflexiones que buscan mostrar cómo la educación y la pedagogía tienen puntos de equilibrio que no queden en una visión universalista o que no se pierdan en una visión fragmentaria sin puntos de encuentro.

Se trata de un texto que busca mostrar la gran aplicabilidad que puede tener la hermenéutica analógica en la interpretación de lo educativo y lo pedagógico, sin que tenga que ser reducida a datos numéricos o relaciones funcionales.

Mauricio Beuchot

CAPÍTULO I
**LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN CLAVE
HERMENÉUTICA**
Mauricio Beuchot

PLANTEAMIENTO

En lo que sigue pretendo reflexionar sobre la filosofía de la educación en clave hermenéutica, más precisamente, en clave de hermenéutica analógica. Si la hermenéutica se dedica a interpretar textos, la hermenéutica analógica desea evitar la cerrazón exigente de la hermenéutica unívoca y la desmesurada apertura de la hermenéutica equívoca, manteniendo un equilibrio entre ambas posturas: apertura con seriedad y rigor.

Para tal efecto, comenzaré por hacer un resumen de la obra de filosofía de la educación de mi excelente amiga María García Amilburu (2012), que ha escrito un libro sobre este tema junto con Juan García Gutiérrez, y que es una buena muestra de lo que se desea en estos casos. A partir de esas ideas desplegaré mi reflexión acerca del cómo una hermenéutica analógica puede tener un buen papel en esa construcción de una filosofía de la educación.

LAS IDEAS PRINCIPALES DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Entendiendo la filosofía como el saber del ser en toda su amplitud a la luz de sus últimas causas y primeros principios, los autores definen la filosofía de la educación como “la aproximación al mundo de los fenómenos educativos empleando la metodología propia de la Filosofía” (García y García, 2012, p. 19). No se queda en la contemplación de esos fenómenos, sino que va hacia el mejoramiento de su práctica. No permanece, pues, en la teoría, sino que desemboca en la praxis.

Así, la filosofía de la educación considera las cuestiones últimas sobre el proceso educativo y el ser humano como educable. Con eso ayuda a los pedagogos a comprender mejor lo que hacen y a hacerlo mejor. Nos damos cuenta de que está muy conectada con la antropología filosófica, además de estarlo con las otras ramas principales de la filosofía (ontología, epistemología, ética, etcétera).

Se da a la pedagogía la máxima amplitud, como la disciplina que describe la actividad educativa e investiga cómo debe realizarse. Suele colocársela junto a la teoría de la educación, la cual analiza los temas más inmediatos a la enseñanza, y la filosofía de la educación interpreta y fundamenta la acción educativa, incluso a veces tiene una intención normativa (García y García, 2012, p. 28). Busca los presupuestos antropológicos, epistemológicos, axiológicos y críticos de dichos procesos.

La relación de la pedagogía con la antropología (física y sociocultural, es decir, positiva) ha producido la antropología de la educación, pero algo más es la relación de la pedagogía con la antropología filosófica, pues ésta procura darle la idea de hombre en la que se educa, y que se reproduce en la interacción educativa.

La filosofía de la educación no es algo inútil, como algunos educadores piensan, sino que busca ser más integral del quehacer educativo. La filosofía no es *útil* como la ingeniería, pero es *de gran utilidad*, porque enmarca en el contexto global de la acción humana. Incluso en la noción de “persona educada”, que cada proyecto

educativo tiene, está la idea de hombre que la orienta, y ésta proviene de la filosofía, en concreto de la antropología filosófica. Da la cosmovisión que en ella subyace (García y García, 2012, p. 33).

La educabilidad viene al ser humano por su carácter de plasticidad biológica. Mientras que los animales están mejor dotados biológicamente, y proceden por instinto, el hombre tiene que aprender muchas cosas. Acciones, hábitos y valores. Es la apropiación de la cultura. El ser humano produce cultura para adaptarse a lo natural, y con ello tiene que enseñar a los nuevos miembros de la raza humana.

El hombre produce cultura y ésta tiene que ser asimilada por los individuos. Es lo que se hace en la educación. Así, además de ayudar al individuo a ser humano, lo capacita para orientar su formación hacia sus propios fines, ya que cabe la libertad. Pero hay un monto de pasividad que culmina en libertad, lo que Piaget llama la repetición y la creatividad en la educación (1977, pp. 17 y ss.), o como plantea Vygotski, denomina como lo filogenético y lo ontogenético (2003, p. 91; Wertsch, 1988, p. 59).

Educación es, pues, formar hábitos en el hombre, los cuales son una segunda naturaleza. Son los que le permiten adaptarse al mundo ambiente. Se pueden educar las funciones locomotrices, para hacerlas mejor. Igualmente el conocimiento, que pasa de lo sensible a lo abstracto. Y los sentimientos, que culminan en la voluntad, la que los ordena a todos. Y la voluntad cuenta con la inteligencia. La inteligencia aprende a buscar la verdad, y la voluntad, el bien (García y García, 2012, p. 40).

Así como la educación humaniza, es decir, coloca en la especie humana, así también es asumida por el sujeto para su individuación. Da lo genérico y lo individual. El sujeto la orienta con su propia creatividad, respetando los límites que exige la sumisión al aprendizaje. Tiene una parte de receptividad, que es la *docibilitas*, la docilidad. Pero también una parte de creatividad, que el individuo asume desde su libertad, también educada. Así busca su bien individual, o fin, que es la felicidad, pero también el bien común.

En cuanto al concepto de educación, su raíz etimológica es *educare* (alimentar) y *educere* (extraer); la primera resalta la dependencia con respecto a la comunidad, la segunda la autonomía del educando. En griego era *paideia*, que también significa nutrir. La definición no etimológica, sino real, pero todavía descriptiva, la precisa como el “conjunto de tareas orientadas a *promover el aprendizaje, y cuyo ejercicio requiere poseer unas habilidades técnicas, morales y artísticas vinculadas esencialmente con la dimensión personal del ser humano*” (García y García, 2012, pp. 54-55).

Esto implica habilidades propias de la *techne* o arte, es decir, técnicas y hasta artísticas, pero también morales, o prudenciales, propias de la *phronesis*. De nada servirían las técnicas sin la prudencia personal (moral) del que enseña. Y es que el hecho educativo es intencional, moral y relacional, tanto intergeneracionalmente como intrageneracionalmente, pues los maestros se relacionan con los alumnos y éstos entre ellos. En cuanto a los ámbitos y modalidades de la educación, ésta puede ser formal, y es la de la escuela, pero también puede ser informal, y abarca espacios no escolarizados; o puede ser informal, y dura toda la vida. Y ahora tiene las modalidades presencial (en el aula) y virtual (*on-line*).

García y García proponen como definición real de educación la siguiente:

conjunto de actividades o procesos –en su mayor parte planificados e intencionales– que, desde diversos ámbitos y entornos, [para...] transmitir los elementos más valiosos que contribuyen al pleno desarrollo de la persona y que tradicionalmente se han ido cultivando en el seno de una determinada comunidad (2012, p. 64).

Se pasa después a los protagonistas del proceso educativo. Hay asimetría entre ellos, pues los alumnos dependen del maestro. Se podrá disminuir esa dependencia, pero siempre se da esa relación, pues como indica MacIntyre, “El hombre es un animal dependiente” (2001, p. 18). Por eso se habla de educador y educando, aunque

cada vez se resta la carga al primero y se da lugar al segundo, lo que tiene sus riesgos. Los ámbitos educativos son la familia y la escuela. También se añade la ciudad (y podría añadirse la vida). No se trata de privilegiar a uno en detrimento del otro, sino de equilibrar las fuerzas, dando cada vez más presencia al educando, porque la educación tradicional lo supeditó demasiado y la moderna lo está exaltando en demasía (García y García, 2012, p. 70).

La relación educativa es, en primera instancia, una comunicación. Se introduce al mundo simbólico de la cultura. Dicha relación supone una autoridad y una libertad, que entran en tensión, y ahí interviene la analogía, para equilibrarlas. No conviene que la educación sea muy rígida, tampoco es correcto caer en una educación totalmente permisiva. En lugar de imposición hay que dar cuidado, pero respetando la autonomía del educando. Por eso se debe superar la crisis que ha traído la posmodernidad con la disolución del sujeto y la fragmentación de la comunidad (García y García, 2012, p. 79). Esto lo puede hacer la hermenéutica analógica, que reestructure al sujeto (ya no con la prepotencia que tenía) y que pueda resarcir a la comunidad (ya no con el proteccionismo que la caracterizó).

Viene después el examen de lo que han dicho los filósofos acerca de la educación. Primero los clásicos, como Sócrates, Platón y Aristóteles que, en la línea griega, educaban formando virtudes en el individuo. Lo mismo San Agustín y Santo Tomás, que en la patrística y en el medioevo continuaron esa educación como formación de virtudes (MacIntyre, en Rorty, 2005, pp. 95 y ss.). También se acude a Kierkegaard, cuya idea es más bien de educación moral y religiosa; a John H. Newman, con su idea de universidad; a Hans-Georg Gadamer, quien, desde la hermenéutica, entiende la educación como formación (*bildung*) y, sobre todo, como autoformación; y a Mortimer J. Adler (1902-2001), que en su *Manifiesto educativo*, como proyecto del grupo *Paideia*, ve la educación como introyectar las humanidades en todas las carreras (García y García, 2012, p. 110).

En seguida se revisan las principales corrientes de la filosofía de la educación en la actualidad. Como iniciador se pone a Dewey, quizá el primer filósofo de la educación. Se destaca a Richard S. Peters (1919-2011), filósofo nacido en la India y que trabajó en Inglaterra, el que aplica la ética y la filosofía social al proceso educativo, entendiéndolo como iniciación. En cuanto a lo que podría ser ubicado como nuevas corrientes de filosofía de la educación, resaltan la filosofía analítica, el conductismo (muy asociado a la anterior), el existencialismo y el cognitivismo (que pretende reconstruir la personalidad con cambios de patrones de pensamiento y de hábitos mentales), el constructivismo (derivado de la idea de aprendizaje significativo) (García y García, 2012, p. 118 y Coll, 1988, *pass.*). Se añaden sociedades, congresos y revistas especializadas en filosofía de la educación.

En cuanto a la dimensión política de la educación, se habla del derecho a la educación. Esto va contra la indiferencia de los Estados en relación con los problemas educativos. Y se añade el problema de la educación pluralista (multicultural, intercultural). Igualmente, se trata el tema de la educación en las sociedades democráticas, ya que hay toda una cultura de la democracia (centrada en los derechos humanos) que la educación debe fomentar. Sobre todo hay que educar para la ciudadanía, con las virtudes de responsabilidad y solidaridad (García y García, 2012, p. 155).

Se habla acerca de las convicciones en la educación, sean éstas religiosas, filosóficas, morales, culturales o pedagógicas. Se debe evitar la neutralidad y la beligerancia, para establecer el diálogo crítico pero tolerante. Incluso contar con la protección jurídica de las convicciones familiares o grupales (García y García, 2012, p. 170).

Sigue el tema de los profesionales de la educación, que son los maestros. No sólo los profesores, sino también los pedagogos y los educadores sociales. Los primeros son los docentes de cualquier nivel; los segundos son los expertos en sistemas, contextos, recursos y procesos educativos y orientadores; los terceros tienen una intervención más comunitaria (en las comunidades sociales). Se habla de

la vivencia subjetiva de los profesionales de la educación y sobre el desarrollo profesional de los que toman reflexivamente su dedicación. Se trata de formar una habilidad en el docente, que se puede referir como *tacto pedagógico*, una especie de *phrónesis* o prudencia y sabiduría práctica que hace al docente atinado, así como la *subtilitas* o sutileza hace bueno al hermeneuta (García y García, 2012, p. 186).

El último es sobre la formación de los profesionales de la educación y la ética del quehacer educativo o ética de la docencia. Ambas van juntas, pues es un deber moral del educador estudiar y actualizarse, para dar un mejor servicio, fomentando en los alumnos su polarización hacia la verdad y el bien. Dicha formación es científica, pedagógica, humanística y moral. Se mencionan códigos deontológicos de los docentes y se habla de la ética en la educación virtual (García y García, 2012, p. 200).

Ahora pasaré a reflexionar sobre lo antes indicado desde la hermenéutica y, más concretamente, desde una hermenéutica analógica.

REFLEXIONES DESDE LA HERMENÉUTICA

La hermenéutica ya ha sido empleada para la pedagogía, incluso para la filosofía de la educación. La misma María García Amilburu lo ha hecho en una publicación anterior (2002, pp. 91 y ss.) y Arturo Álvarez (2012, pp. 111-240, y en Arriarán y Hernández, 2001, pp. 61-71). María García aprovecha las aplicaciones de la hermenéutica de Clifford Geertz para edificar una concepción de la educación amplia y, a la vez, consistente (2004, pp. 13-14). En tanto, Álvarez aplica las categorías base de la hermenéutica analógica a la reflexión de los procesos educativos y a la teorización del currículo (Beuchot, 2006, p. 63).

Aquí me interesa relacionar con la filosofía de la educación una hermenéutica analógica. Dicha hermenéutica analógica aprovecha la fuerza dúctil y sutil del concepto de analogía, en contraposición con los de univocidad y de equivocidad. La univocidad es la

pretensión de rigor exhaustivo; la equivocidad es la caída en la oscuridad extrema; y la analogía, mediadora entre las dos anteriores, es el equilibrio de la apertura y el rigor, que lleva a una posición moderada.

Aplicando esto a la hermenéutica, una interpretación unívoca pretenderá ser completamente clara y exhaustiva; una interpretación equívoca se desplomará en la oscuridad y la fragmentación, en un relativismo excesivo. En cambio, una interpretación analógica tomará de la unívoca el ideal de exactitud y de la equívoca la advertencia o conciencia de la relatividad de toda interpretación. Equilibra la tensión hacia el ideal de rigor y la aceptación de un relativismo moderado (Beuchot, 2009b, pp. 51 y ss.).

Una hermenéutica así nos dará una filosofía de la educación fiable y conducente, como la que nos han brindado María García y Juan García. Aquí solamente recogeremos sus ideas y las replantearemos en este código o registro hermenéutico-analógico.

La filosofía de la educación interpreta el fenómeno educativo como un texto, es una hermenéutica de la facticidad educativa, del *factum* o acontecimiento de educación. Se trata de comprender la educación en sus elementos y principios primeros. Habrá una comprensión de la educación desde la ontología, la epistemología, la antropología filosófica y la ética.

Se entiende a la educación como formación de habilidades o hábitos (García y García, 2012, p. 55), ya que el hábito es una segunda naturaleza, y es precisamente para adaptarse a la naturaleza, al medio ambiente. Los animales se guían por el instinto, y el ser humano necesita de la cultura, que es lo que construye para poder habitar la naturaleza como su casa. Pues bien, la cultura consiste en desarrollar hábitos conducentes. Tales hábitos son las virtudes. Por eso desde la hermenéutica analógica la educación se plantea como formación de virtudes, es decir, de hábitos provechosos (los contrarios son los vicios). Por eso, MacIntyre habla de los seres humanos como animales dependientes, y que por lo mismo tienen necesidad de ser educados en virtudes, es decir, en esos hábitos convenientes

que los capacitan para la vida y, especialmente, para la vida en sociedad (2011, pp. 61-74).

De entre los hábitos que hay que formar algunos son teóricos y otros prácticos. Los teóricos son el intelecto, la ciencia y la sabiduría. El intelecto es el hábito o virtud de los principios, de los juicios simples, que contienen en sí los conceptos que componen el conocimiento. La ciencia es el hábito o virtud que desarrolla esos juicios en forma de conclusiones, es decir, los prueba o demuestra. Y la sabiduría es el hábito o la virtud que comprende y prueba esos juicios por los principios más altos y universales. Por eso corresponde a la ontología o metafísica.

Según se ve, el juicio está en el centro de esas virtudes. El intelecto compone conceptos para formar juicios; la ciencia despliega esos juicios como conclusiones que parten de principios; y la sabiduría manifiesta la verdad de esos juicios a partir de los principios más elevados, de la ontología. Por eso, en el fondo, la educación puede entenderse como formación del juicio o del criterio que viene de *krinein*, juzgar (Beuchot, 2010, pp. 41 y ss.).

Un tipo de juicio principal es el que se da en la virtud de la prudencia. La prudencia es una virtud teórica pero que versa sobre la praxis. Está como en el medio, como un gozne, entre las virtudes teóricas y las prácticas. La prudencia enseña a encontrar los medios para los fines que nos proponemos y a buscar el término medio de las acciones, medio por el cual son virtuosas. Como se ve, la prudencia tiene que ver con los medios. Pues bien, la prudencia tiene que ver con la acción que se da en el tiempo, que es contingente y particular. Comienza ponderando los pros y los contras de la acción, y en eso consiste el deliberar. La deliberación es la argumentación que hace verosímil una acción. Busca la oportunidad, el momento en que debe hacerse algo y las circunstancias que lo avalan. Y con ello se llega, como producto de la deliberación, al consejo o juicio prudencial. Es un juicio teórico-práctico, que orienta las acciones, la praxis, por eso es tan importante. Y seguimos en la formación del juicio (Aubenque, 1999, pp. 71 y ss. y Beuchot, 2007, pp. 93 y ss.).

La prudencia es de suma importancia porque regula los sentimientos, pasiones o emociones. Educa los sentimientos, y es lo que nos falta en la actualidad, es una asignatura en suspenso todavía. Y no debe quedar pendiente, hemos de cursarla, de realizarla. Hay que educar los sentimientos, como lo decía Aristóteles de la tragedia griega, que por la catarsis lleva al equilibrio de las pasiones, para que no se den de más ni de menos. La prudencia es la virtud educadora de los sentimientos.

Las virtudes prácticas son la templanza, la fortaleza y la justicia. La templanza continúa esa labor de educar las pasiones, a saber, las de la parte concupiscible del ser humano; regula la concupiscencia, o la satisfacción de las necesidades de manera moderada. Sobre todo, como lo señaló en su oportunidad Norberto Bobbio, tiene un aspecto social, que consiste en dejar algo para los demás, no apropiarse de todo uno mismo, sino pensar en los otros, en el bien común (1997, pp. 47 y ss.).

La fortaleza continúa la misma labor de educar las pasiones, esta vez en el aspecto irascible del hombre, a saber, lo que tiene que ver con lo difícil y arduo, es decir, para lo que se necesita valentía, resistencia, etcétera. Además, aporta firmeza a lo que se ha logrado vencer mediante la virtud de la templanza.

La justicia es la coronación de las virtudes prácticas, ya que es la que mueve para dar a cada quien lo suyo, lo que le corresponde, lo que se le debe. En definitiva, es respetar a cada quien su derecho propio. Y así entra el ámbito de la democracia, del respeto a los demás, es decir, de los derechos, principalmente de los derechos humanos.

Una educación en los derechos humanos se acompaña muy bien de una hermenéutica analógica, ya que hace ver que, más allá de la justicia conmutativa, que regula la interacción entre particulares, y la justicia legal, que regula la interacción de los particulares con el Estado, sobre todo en la administración jurídica, está la justicia distributiva, que reparte los bienes comunes (oportunidades, servicios, etcétera) a los individuos, y así regula la relación del Estado con los particulares.

Igualmente, una hermenéutica analógica servirá para la educación intercultural, ya que hará que, con prudencia y con justicia, se dé a cada quien la porción que le corresponde, es decir, salvaguardar lo propio de cada cultura en juego, comprender y juzgar, esto es, criticar lo criticable, sobre todo lo que vaya en contra de los derechos humanos. Ya que en la analogía predomina la diferencia, de ahí que una hermenéutica analógica se dé en el diálogo intercultural y en su correspondiente enseñanza, procurando privilegiar lo más que se pueda las diferencias culturales, pero sin perder la capacidad de universalizar (Beuchot, 2009a, pp. 35 y ss.), porque sin ello se perderían los derechos humanos, y hay que conservarlos a toda costa (Gil, 2003, pp. 54 y ss.).

Pero también sirve para la aplicación de los derechos humanos en un ámbito intercultural, ya que diversas culturas pueden interpretar de distintas formas esos derechos fundamentales, pero esta diferencia interpretativa tiene límites, no puede estirarse hasta el punto en que se rompan o diluyan tan importantes derechos (Beuchot, 2005, pp. 68 y ss.).

Esto se plasma en una educación intercultural de los derechos humanos, en la que se respeten las diferentes interpretaciones que las culturas hagan de los derechos humanos, pero poniendo como límite el que no se pueda ir contra su esencia, es decir, contra su vocación de universalidad. Por ejemplo, si una cultura tiene costumbres que atentan contra los derechos de las mujeres y los niños, de ninguna manera se puede aceptar, allí no se aplica la tolerancia, sino que tiene que rebatirse en el diálogo intercultural, y las más de las veces se ha demostrado que es la persuasión y no la violencia la que mejor funciona, y forma parte de esa educación multicultural en derechos humanos.

Esta filosofía de la educación, de corte hermenéutico y, más precisamente, de corte hermenéutico analógico, se nos presenta como vertebrada por el pensamiento clásico, singularmente por el de Aristóteles. El *Estagirita* se muestra como muy aprovechable hoy en día, y a veces con mejores planteamientos que muchos de los actuales.

Es su noción de analogía, concretizada y plasmada en la *phrónesis* o prudencia y en la justicia. Esto de modo ejemplar, ya que también se encuentran en la templanza y en la fortaleza. Son virtudes analógicas, ya que en ellas lo que hay de virtuoso se debe a la analogía, que es proporción, y las virtudes son el logro de la proporción en las acciones humanas. De modo señalado, la prudencia es sentido de la proporción, del equilibrio proporcional. Ya que es el sentido del término medio, y como las virtudes consisten en el término medio, la prudencia es la llave de todas las virtudes.

Esta educación entendida como formación de virtudes está teniendo mucha presencia en la actualidad. Tanto en la filosofía analítica, por ejemplo en la obra de David Carr, como en la filosofía llamada posmoderna, en la que Alasdair MacIntyre lleva la batuta (2003 y 2011).

Es de esperarse que encuentre cada vez más aceptación, de modo que se difunda de mejor manera. Ahora se habla mucho de educación en valores. Una educación en virtudes sería el mejor complemento o acompañante de esa otra. Porque los valores son abstractos e ideales, mientras que las virtudes son concretas y reales. O, si se prefiere, las virtudes ponen en la práctica los valores que se señalan en la teoría. Por eso creo que es importante la educación como formación de valores, y es la que surge de una perspectiva tomada desde la hermenéutica analógica.

A pesar de que a veces se ha visto a la filosofía de la educación como poco útil para los que trabajan en la labor educativa, esta disciplina les servirá para comprender mejor su trabajo, para criticar los paradigmas de ser humano que se procuran, y con ello a realizar de una manera mejor su actividad tan encomiable.

CONCLUSIÓN

He querido realizar estas reflexiones al trasluz de los nuevos estudios que se hacen en el ámbito de la filosofía de la educación. Reflexiones

que parten de la hermenéutica, la cual ya ha sido utilizada para ser aplicada a la pedagogía. Pero aquí me interesó destacar una hermenéutica en particular, la hermenéutica analógica. La he llamado así porque aprovecha la noción de analogía, intermedia entre la univocidad y la equivocidad. Así puede evitar la ilusión de una hermenéutica unívoca, completamente clara y exacta, así como el engaño y espejismo de una hermenéutica equívoca, ambigua y escéptica.

Es la hermenéutica analógica un instrumento conceptual-interpretativo digno de ser tomado en cuenta para estos menesteres. Sobre todo en forma de filosofía de la educación, ya que la filosofía contemporánea está muy en la línea de la hermenéutica. Y qué mejor que una hermenéutica que brinde la comprensión humanamente alcanzable, la cual elude el univocismo inalcanzable y elide el equivocismo desastroso.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método)*. México: UPN-Ajusco, col. Horizontes Educativos.
- Álvarez, A. (2001). La teorización del currículo desde la perspectiva de la hermenéutica analógica-barroca. En S. Arriarán y E. Hernández (coords.), *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. México: UPN-Ajusco, col. Textos, núm. 27, pp. 61-71.
- Aubenque, P. (1999). *La prudencia en Aristóteles*. Barcelona, España: Crítica.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: Siglo XXI.
- Beuchot, M. (2006). *Puentes hermenéuticos hacia las humanidades y la cultura*. México: Ediciones Gráficas Eón/UIA.
- Beuchot, M. (2007). *Phrónesis, analogía y hermenéutica*. México: UNAM.
- Beuchot, M. (2009a). *Hermenéutica analógica y educación multicultural*. México: Conacyt/UPN-Ajusco/Plaza y Valdés.
- Beuchot, M. (2009b). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*. México: UNAM/Itaca.
- Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

- Bobbio, N. (1997). *Elogio de la templanza y otros escritos morales*. Madrid, España: Ediciones Temas de hoy.
- Carr, D. (2003). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona, España: Graó, Co. Crítica y fundamentos, núm. 9.
- Coll, C. (1988). Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*. Barcelona, España: UAB, 11(41), 131-142.
- García, M. (2002). *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y filosofía de la educación*. Madrid, España: Dykinson.
- García, M. y García, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y siempre*. Madrid, España: Narcea/UNED.
- Geertz, C. (2004). *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*. México: Paidós Básico, núm. 66.
- Gil, F. (2003). Elaboración de una teoría pedagógica de los derechos humanos. En M. Ruiz (coord.), *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona, España: Ariel.
- MacIntyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona, España: Paidós.
- MacIntyre, A. (2005). Aquina's Critique of Education: Against his Own Age, Against Ours. En A. Rorty (ed.), *Philosophers on Education. New Historical Perspectives*. London and New York: Routledge, pp. 93-106.
- MacIntyre, A. (2011). *After virtue. A study in moral theory*. London and New York: Bloomsbury.
- Piaget, J. (1977). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
- Vygotski, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica; col. Biblioteca de Bolsillo, núm. 27.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.

CAPÍTULO 2

LAS VIRTUDES EN LA EDUCACIÓN Y EN LA VIDA

Mauricio Beuchot

PLANTEAMIENTO

Desde la antigüedad existe la idea del ser humano como algo intencional, que está polarizado hacia una serie de fines o valores y se esfuerza por alcanzarlos. El camino para alcanzarlos es el de la virtud, ya que las virtudes no son otra cosa que medios o caminos para realizar esos valores que se pretenden. Como decía Aristóteles, todo el que actúa lo hace por un fin, y en los fines más decisivos o últimos coloca su felicidad (1983, c. 1). El fin es, en este caso, un bien; aquí fin y bien equivalen, coinciden, porque lo que es para uno el fin es también su bien. Y el bien tiene un aspecto indudable de valor, es algo valioso para el que lo busca, por lo que, en definitiva, el hombre se mueve por fines y, sobre todo, por valores. Y busca las virtudes para alcanzarlos, para realizarlos. Recientemente se ha recobrado la importancia de las virtudes, sobre todo para la pedagogía, es decir, se trata de educar en virtudes, y no solamente dar información (Carr, 1991, pp. 8-9). Trataremos de hacer ver esto.

LA ESTRUCTURA DE LA VIRTUD

¿Qué es la virtud? Etimológicamente esta palabra viene de la voz latina *virtus*, que significa fuerza, potencia para actuar, para hacer algo, sobre todo algo difícil. Esa palabra latina traduce la palabra griega *areté*, que significa excelencia, capacidad para hacer algo de manera excelente. Se pueden reunir ambas acepciones, y pensar que la virtud es algo que nos da la fuerza, potencia o capacidad para hacer algo de manera excelente o, al menos, lo mejor que podamos. Y esto se aplica por supuesto a las cosas difíciles, como son las que involucra la moral o la ética.

La virtud envuelve cierta dificultad, por más que uno de sus efectos sea hacer que lo que en un principio es costoso, difícil y hasta desagradable, se nos vuelva fácil, atractivo y hasta agradable. Por ejemplo, la virtud de la generosidad nos cuesta al principio, pero poco a poco se va haciendo menos difícil y, a la postre, al que tiene la virtud de la generosidad (porque la ha adquirido), las acciones generosas le resultan gratas, casi naturales.

En efecto, la virtud es un hábito, y el hábito es como una segunda naturaleza. Hay, por supuesto, cosas que hacemos de manera natural, que nos caracterizan de forma innata. Pero también hay otras cosas que adquirimos, que se nos vuelven costumbre, hábito, que nos cualifican como si fueran algo sobreañadido a lo natural, casi naturales ellas mismas. Así, el hábito es una cualidad difícilmente removible, no se quita con facilidad. Y, además, el hábito puede ser bueno, en cuyo caso es una virtud, o puede ser malo, y entonces es un vicio. Sabemos que el vicio se quita con dificultad, cualquiera que sea, lo cual es una desgracia, pues lo mismo sucede con la virtud, y eso es una fortuna. Cuando logramos formar el hábito bueno en nosotros, la virtud difícilmente se pierde, y nos caracteriza como virtuosos en algo. Así, se habla de virtuosismo en el arte, por ejemplo un ejecutante, y también en otras áreas pero, sobre todo, la virtud se aplica al campo de la moral o ética (MacIntyre, 2011).

Distingamos y definamos brevemente moral y ética. Hegel denominaba moral a lo que suele hacerse en una sociedad, y ética a lo que debe hacerse, independientemente de una sociedad particular (1993, §§ 33, 135 y 141). Toma la etimología de “moral”, la palabra latina *mos*, que significa costumbre; en cambio, “ética” viene de la palabra griega *ethos*, que significa morada o entorno, donde el hombre tiene que vivir y convivir. De este modo, “moral” tiene una connotación descriptiva, y “ética” una normativa. La moral es la descripción de las costumbres sociales, la ética lo que debe hacerse en cualquier sociedad. De esta manera, aunque en la moral se pueda hablar de virtudes, es más propio que se hable de ellas en la ética.

Como se ha dicho, la virtud es un hábito bueno, y el hábito se forma con la repetición de actos. Pero no se reduce a la mera repetición, al aspecto cuantitativo, sino que tiene el aspecto cualitativo, más importante aún, de deparar una cualidad o disposición en el hombre para actuar de una manera determinada. Por ejemplo, la virtud de la generosidad es un hábito que se forma haciendo acciones generosas; es decir, si yo quiero adquirir la virtud de la generosidad y nunca hago nada por nadie, nunca voy a formar en mí esa virtud. Pero, aun cuando haga muchas acciones generosas, si no medito sobre la virtud, si no reflexiono sobre ella y grabo en mi interior una especie de marca o cualidad que me caracteriza como generoso, no puede decirse que posea la virtud de la generosidad. *Hay que combinar la repetición de actos con la intencionalidad reflexiva de la virtud.*

Los griegos (los pitagóricos, Platón, Aristóteles, los estoicos y Plotino) hablaban de la virtud como término medio (Aristóteles, 1983, l. II, c. 5). Esto significaba que la virtud implicaba un cierto equilibrio, una mediación, que no es fija, sino móvil, mutable, dinámica. Es el sentido de la proporción, que se da en relación con el contexto. Lo que es proporcionado para uno puede no serlo para otro, se tiene que determinar según el caso, la situación, el contexto.

Por eso se decía que la virtud primordial, en el sentido de primera o de comienzo, era la prudencia o *frónesis*, porque ésta era

precisamente la que ayudaba a encontrar el término medio de las acciones (Aristóteles, 1983, l. VI, c. 8). Es decir, no exagerar. Porque el vicio se da por exceso o por defecto. Por exceso o por defecto la virtud se hace vicio. Por ejemplo, la generosidad, por defecto se vuelve tacañería, se desliza hacia la mezquindad, que es un vicio; pero, por exceso, la generosidad se vuelve despilfarro, que es un vicio también. Ese es el sentido de la virtud como término medio, un medio difícil de conseguir. Ya que como la prudencia es la que tiene que ver con los términos medios, y da la sagacidad de encontrarlos, por eso es la virtud clave, la llave de las demás virtudes.

Es por ello que la prudencia es una virtud teórica, porque implica un conocimiento, una especie de arte. Es una virtud teórica que tiene que ver con la práctica. Algunos medievales la ponían, incluso, como una virtud intermedia entre la teoría y la praxis, como una virtud mixta. Eso habla de su dificultad, de su complejidad, de su delicadeza o finura. Ahora bien, la prudencia, aunque tiene que ver con el caso, aunque es eminentemente situada, no es por ello subjetiva. Alcanza cierta objetividad, por lo menos mediante el diálogo con los demás, que es la deliberación o consejo (el cual suele recibirse de los demás), con ello tiene intersubjetividad, pero no se reduce a algo subjetivo.

Había, es verdad, virtudes teóricas, como el intelecto, la ciencia y la sabiduría, incluso se hablaba del arte o técnica. A ellas, como dijimos, pertenecía la prudencia, a pesar de estar como intermedia entre la teoría y la praxis. Después venían las virtudes prácticas, que eran la templanza, la fortaleza y la justicia. Dado que aquí nos interesan más las virtudes prácticas o éticas, centrémonos en ellas.

Ya sabemos que la prudencia nos enseña a buscar el término medio en las acciones, la proporción que les resulte conveniente o adecuada. Pues bien, el término medio en cuanto a las necesidades del hombre, como comer y beber, y las otras cosas que implican cierto placer, es señalado por la templanza (Aristóteles, 1983, l. III, c. 13). Ella, como decía Norberto Bobbio, nos ayuda

a aquietar nuestras demandas para atender a las de los otros, nos hace limitar nuestro deseo de tener esto o aquello, a veces todo, para dejar a los demás. Sobre todo lo aplicaba a la participación en lo social y lo político, como una especie de altruismo para dejar que los otros participen en los bienes comunes de la sociedad (1997, pp. 47 y ss.).

La fortaleza se entiende de dos maneras. Ciertamente era vista como valentía, pero también como una fuerza especial que hacía al hombre mantener esa templanza y esa prudencia que ya había empezado a tener (Aristóteles, 1983, l. III, c. 9). Es valentía y fuerza respecto de las cosas arduas y difíciles. Sostiene al hombre en la práctica de la virtud.

La justicia es como la reina de las virtudes, porque las demás se dirigen a ella, y se da no sólo en el ámbito privado de la familia, sino, sobre todo, en el público de la *polis* (Aristóteles, 1983, l. V, cc. 1-13). Se definía como dar al otro lo que se le debe. Y se dividía en tres: la justicia conmutativa, la distributiva y la legal. La conmutativa se da entre personas (físicas o morales), sobre todo a través de los intercambios, tratos, contratos, prestaciones, etcétera. Y allí la justicia es dar al otro lo que se le debe, lo que es justo, en una transacción, por ejemplo en una compraventa. Se tiene que vender algo por lo que es justo, y pagar lo que es justo por algo. La distributiva es del Estado hacia los individuos de la sociedad, y sobre todo consiste en la distribución de los bienes comunes (cargos) y la asignación de impuestos (cargas), pero también abarca lo que la sociedad debe a los particulares (educación, protección, etcétera). Y, finalmente, la legal es la que se da en los tribunales, donde también se tiene que buscar la equidad y el bien común. De este modo, la justicia es una virtud que, ya en los intercambios, ya en los puestos y los impuestos, ya en lo judicial, promueve la convivencia adecuada.

LA EDUCACIÓN Y LA VIRTUD

En la pedagogía de la virtud intervienen varias cosas. Por un lado, no se puede enseñar con recetas, con manuales. Es muy poco lo que se puede decir acerca de las virtudes, sobre todo se tienen que mostrar, con el ejemplo y con la práctica. Enseñar al alumno la virtud implica, según la terminología de Ludwig Wittgenstein, muy poco de decir y un mucho de mostrar (1973, § 4., 1212). Por eso un discípulo suyo, que llegó a aprender la virtud a partir de él, a saber, Gilbert Ryle, decía que las virtudes no se pueden enseñar, sólo se pueden aprender (Ryle, en Dearden, Hirst y Peters, 1982, pp. 402 y ss.). Con ello quería hacer entender que no se puede dictar cátedra de ellas, pero que si hay un alumno atento, podrá aprenderlas.

Es la noción de paradigma o de ícono, que tanto se usa en la filosofía de la ciencia actual. La ciencia, se nos dice, se hace más que por el aprendizaje de teorías científicas, por la observación de las prácticas de los que hacen la ciencia. Ellos son los paradigmas, y los aprendices guardan respecto de ellos parecidos de familia, como decía el propio Wittgenstein (1988, I, § 51). Es decir, hay un ícono y respecto de él se busca la semejanza, la analogía, que sólo puede ser proporcional y a veces remota. En la filosofía de la ciencia reciente, Thomas Kuhn llama paradigmas no sólo a los investigadores, sino, por ejemplo, a los manuales de ciencia, y representan la ciencia normal, pero los descubridores son los que producen revoluciones científicas, y se crea un paradigma nuevo (1986, p. 34). Esto tiene mucho de lo que señalamos con respecto a las virtudes: se aprenden más mostrándolas que diciéndolas, más con la práctica que con la teoría, más con el ejemplo que con el discurso.

Así, las virtudes tienen un lado consciente y otro inconsciente, un lado intelectual y otro emocional, un lado teórico y otro práctico; hacen que esos opuestos se toquen, coincidan en un medio oscilante o móvil, que es precisamente lo que hay que ayudar al alumno a buscar, pero se encuentra entre todos, maestro y alumnos, a través del diálogo, de la intersubjetividad.

HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y EDUCACIÓN EN VIRTUDES

La hermenéutica analógica va muy bien con una educación en virtudes, pues la misma virtud tiene el esquema de la analogía, esto es, de la proporción. La virtud es sentido de la proporción, término medio, mediación, equilibrio. Y todo eso lo es la analogía. Por eso una hermenéutica analógica es de mucha ayuda para una educación en virtudes.

La virtud principal, la *phrónesis*, es la más analógica. En efecto, la *phrónesis* es sentido del término medio, del equilibrio proporcional. Por eso es la puerta para las demás virtudes morales, porque da la sensibilidad para lo que ellas son en su esencia: medida, mediación.

También la templanza y la fortaleza tienen una estructura analógica. Pues la primera es el equilibrio y la medida en la satisfacción de las necesidades, sobre todo pensando en dejar para los demás, y la segunda es la decisión y el arrojo para mantenerse en la línea de la virtud.

Asimismo, la justicia es eminentemente analógica, pues tiene el esquema tanto de la analogía de proporcionalidad como de atribución, pues la justicia conmutativa y la legal tienen que lograr la debida proporción, y la distributiva tiene la forma de la analogía de atribución, pues toma en cuenta necesidades y méritos para hacer una escala.

Es decir, para enseñar a formar en sí mismo las virtudes, se tiene que adiestrar al alumno en la guarda de la proporción, de la analogía. No hay receta para ello, sino que se tiene que usar el ejemplo, la imitación y la práctica. Sólo con el ejercicio se adquieren estas virtudes tan importantes. Pero se tiene que interpretar la situación, y encontrar el lado de la proporción; para ello se necesita una hermenéutica analógica.

Esa hermenéutica analógica dará al estudiante el sentido del equilibrio proporcional, lo hará capaz de encontrar las mediaciones, y con ello tendrá una herramienta muy buena para educar y educarse en la virtud. Y es que esa educación se da en la sociedad,

a través de ejemplos o paradigmas, que se imitan en la praxis, que se dan con el ejercicio. Un poco de orientación teórica y un mucho de aplicación práctica. Con eso se unen y se modulan el decir y el mostrar.

APLICACIÓN A LAS CIENCIAS HUMANAS

Un tema muy debatido es el de la epistemología de las ciencias humanas o sociales, las humanidades. Creo que la hermenéutica analógica e icónica tiene aplicación en ellas. Con tal instrumento podremos garantizar que tienen una epistemología interpretativa, diferente de la de las ciencias formales y las naturales. Y con ello no tendrán que imitarlas, como se ha solido hacer, con evidentes fracasos. La episteme hermenéutica es la que les corresponde, y con ella se ven aseguradas en su funcionamiento. Aportaré algunos ejemplos que nos muestren esto (Beuchot, 2007, pp. 23-26).

En primer lugar, la hermenéutica analógica se muestra fructífera para ser aplicada a la literatura. Puede conservar la forma, sin apegarse a ella, permitiendo ir al contenido, ya que en nuestra experiencia vemos que las más de las veces predomina el lector sobre el autor; es decir, la intención del autor no se recoge totalmente, porque interviene la intención del lector. Sin embargo, nos da una objetividad suficiente. En los textos literarios no se puede pretender la univocidad de rescatar lo que dice el texto en sentido literal, la intencionalidad plena del autor, pero tampoco se derrumba en el alegórico, dejando solo al lector, sino que tiende a lo que quiso decir el autor, pero privilegiando la alegoricidad que se da en la confluencia con el lector; esto es, busca la simbolicidad de la obra literaria (Gadamer, 1988, pp. 29 y ss. y 115 y ss. y Olvera, 2000, *pass.*).

También en la sociología se aplica bien la perspectiva icónica de la hermenéutica analógica. Ella se muestra fecunda al ser utilizada para el conocimiento que da la sociología, en primer lugar, por el razonamiento analógico que aquí se emplea, según lo señalaba

Dilthey, para comprender por qué se hace lo que se hace, en distintas sociedades y por comparación con la nuestra. O también por la clasificación de los tipos que en ella se usan como íconos o modelos; es la idea de tipos sociales ideales de Weber (Freund, 1969, pp. 81-83). Ellos son los que nos hacen ver los diferentes roles que se juegan en la sociedad.

Igualmente, en la antropología percibimos la fecundidad de una hermenéutica analógica aplicando la iconicidad, ya que permite centrar el trabajo en los símbolos culturales respetando sus diferencias y, sin embargo, logra una cierta universalización, suficiente para poder teorizar. Nos da, asimismo, tipos antropológicos que permiten estudiar las constantes que se expresan en esos ámbitos de la cultura. Son tipos o íconos antropológicos, como señaló Clifford Geertz (Beuchot, 2007, pp. 29-32). El carácter analógico de su postura se ve en que insiste en que se tiene que hacer un análisis muy cuidadoso de los símbolos culturales y, al mismo tiempo, lo suficientemente abstracto para levantar una teoría a partir de él.

En cuanto a la psicología, es verdad que en muchas corrientes psicológicas no tendría cabida la hermenéutica, por su pretensión científicista, como en el conductismo. Pero en el psicoanálisis freudiano es donde claramente tiene lugar. Y no puede ser una hermenéutica unívoca, porque no tiene la suficiente ductilidad para comprender el inconsciente, pero tampoco una hermenéutica equívoca, que dejará al inconsciente en la incomprensión, sino una hermenéutica analógica, que, sin la pretensión de objetividad y exactitud de la hermenéutica unívoca, se abra lo suficiente para captar ese objeto, sin escurrirse hasta la ambigüedad disolvente de la hermenéutica equívoca. Freud mismo usó mucho el recurso de la analogía en su teorización (Robert, 1989 y Beuchot y Blanco, 1990).

En la pedagogía, puede decirse que la hermenéutica analógica será de mucho provecho, porque exige estudiar las diferencias para las que se va a educar, conforme a la cultura en la que se educa y, sin embargo, tratar de encontrar los valores universales que no pueden faltar en esa formación que se da a los alumnos. Igualmente,

ayuda a analizar los modelos de ser humano que se tienen presentes (consciente o inconscientemente) para plasmar en los educandos. Del mismo modo, brindará una educación en virtudes, es decir, como formación de capacidades, habilidades o hábitos epistémicos, y no solamente un vaciado de información que se deposita en el alumno (Beuchot, 2007, pp. 37-40).

La historia es otro campo en el que la hermenéutica analógica tendría buen lugar, ya que nos damos cuenta de que la interpretación del curso histórico requiere la analogía para revivir o recordar, para imaginar los hechos, y tratar de explicarlos desde nuestra propia vivencia, por medio de la reflexión (Beuchot, 2007, pp. 40-45). Es otro ámbito en el que puede tener gran cabida el razonamiento por analogía, para comprender lo que hicieron los actores en la historia. Entre el univocismo de Carl Hempel, que buscaba enunciados de tipo ley en la historia (como si fuera una ciencia exacta), y el equivocismo de Hyden White, que ve el escribir la historia como si fuera una novela (porque no hay realidad alguna que le corresponda), está la postura analógica de Collingwood, quien dice que siempre media la interpretación de los historiadores, pero hay una realidad histórica (Martin, 2005, p. 187).

En el derecho también será muy útil la hermenéutica analógica. Para mitigar las expectativas de ciertas tendencias univocistas, o de una interpretación muy exigente, como la de E. Betti. Por otro lado, se creería que en el campo jurídico no caben posturas equivocistas, pero las hay; son las teorías posmodernas del derecho, como las de Costas Douzinas, Ronnie Warrington y Duncan Kennedy. Hablan de la elasticidad de la ley, de la ley como texto ambiguo, que no tiene criterios firmes para ser interpretado y que, por ello, se presta a la disolución. Además, hay que aplicarle la deconstrucción y la diseminación. Por eso se requiere una postura analógica, que se encuentra en la *phrónesis* o prudencia. Ésta fue una virtud propia del derecho, en forma de jurisprudencia. La epiqueya o equidad también, ambas son virtudes analógicas, porque señalan la proporción o equilibrio proporcional en la aplicación de la ley y la

administración de la justicia. Por eso la hermenéutica analógica tiene mucha cabida aquí, no sólo como argumento por analogía, que es arriesgado, sino para ser aplicada a los casos difíciles o a las lagunas de derecho, las leyes que sean pertinentes (por ser análogas). Es lo que ha señalado Ronald Dworkin (Beuchot, 2007, pp. 45-49).

Esto es lo que podemos ganar en la epistemología de las ciencias humanas y sociales, las humanidades, que siempre han tenido que recibir la imposición de los métodos positivistas, pero que cada vez más se muestran como teniendo una episteme hermenéutica. Por eso, y para no recaer en ese univocismo, y tampoco irse al equívocismo, se requiere una hermenéutica analógica para ellas.

CONCLUSIÓN

Hay algo con lo que deseo terminar. La virtud es el término medio. Y este término medio es un equilibrio, una proporción. Y proporción se dice en griego “analogía”. Por eso, la doctrina de la analogía está subyacente en toda la teoría de las virtudes y en la práctica de las mismas, al igual que en su enseñanza. La virtud se define como moderación o proporción, esto es, como analogía. La virtud se practica como medio prudencial, encontrando la exacta modulación que le toca a la acción que tengo que hacer, y eso vuelve a ser proporción, analogía. Y la virtud se enseña/aprende proporcionando al aprendiz un mínimo de discurso (decir) y un máximo de ejemplo (mostrar). Esta ejemplaridad es la del paradigma, de lo icónico, y la iconicidad es, de nuevo, semejanza proporcional, proporción, analogía. La analogía es un concepto que está en la base de la virtud, y por eso tenemos que recuperar la idea de analogía, volver a estudiarla, para poder encontrar el sentido de la virtud en la actualidad.

Poco a poco se va concientizando a la gente de que la mejor educación es la que logra hacer hábitos o virtudes que cualifiquen al ser humano. El individuo necesita hacer eso socialmente, pero de modo que lo caracterice ontológicamente, es decir, con una

antropología filosófica que considere al hombre como capaz de construir en sí mismo la virtud, por la práctica individual en sociedad, o con la práctica social en el individuo. Tal es el sentido que va teniendo la educación cada vez más, impregnando la actualidad, prisionera de pedagogías unívocas, de un conductismo exacerbado, y pedagogías equívocas, de un constructivismo excesivo. Ya se está encontrando la mediación, el justo medio.

REFERENCIAS

- Aristóteles (1983). *Ética a Nicómaco*. México: UNAM.
- Belaval, M. (1989). Freud. En Y. Belaval (ed.), *La filosofía en el siglo XX*. México: Siglo XXI.
- Beuchot, M. (2007). *La hermenéutica como herramienta en la investigación social*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Beuchot, M. y Blanco, R. (comps.) (1990). *Hermenéutica, psicoanálisis y literatura*. México: UNAM.
- Bobbio, N. (1997). *Elogio de la templanza y otros escritos morales*. Madrid: Edición Temas de hoy.
- Carr, D. (1991). *Educating Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*. London and New York: Routledge.
- Freund, J. (1969). *Max Weber*. París: PUF.
- Gadamer, H.-G. (1988). *Persuasività della letteratura*. Bologna: Transeuropa.
- Hegel, G. (1993). *Filosofía del derecho*. Madrid, España: Libertarias/Prodhufo.
- Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- MacIntyre, A. (2011). *After virtue. A study in moral theory*. London and New York: Bloomsbury.
- Martin, R. (2005). La defensa de Collingwood sobre la metafísica como una disciplina histórica. En P. Badillo y E. Bocado (ed.), *R. G. Collingwood: historia, metafísica y política. Ensayos e interpretaciones*. Sevilla, España: US, pp. 187-223.
- Olvera, C. (2000). *Hermenéutica analógica y literatura*. México: AC Editores.
- Ryle, G. (1982). ¿Puede enseñarse la virtud? En R. Dearden, P. Hirst y R. Peters (comps.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid, España: Narcea.
- Wittgenstein, L. (1973). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid, España: Alianza.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona, España: Crítica-México: UNAM.

CAPÍTULO 3

LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN LA EDUCACIÓN PARA LA ÉTICA

Mauricio Beuchot

PLANTEAMIENTO

La educación es algo muy importante, demasiado como para tomarla en serio y reflexionar sobre ella desde la filosofía. Es la que puede aclararnos qué tipo de modelo de hombre se está promoviendo. Cuál es el paradigma de ser humano que se está implantando. Porque tenemos que saberlo, so pena de reproducir de manera inconsciente el esquema que imponen los poderosos de la sociedad. Al hacerlo sin darse cuenta no es del todo inocente, ya que tiene la obligación de enterarse de qué es lo que se quiere hacer con la educación, cuál es el fin que se propone con ella.

En esto debemos ser eminentemente realistas. Ya que en el realismo no son sólo los hechos, algo dado, sino que también se está realizando, es algo que está en ciernes y en proceso. Lo que nos mueve a poner cuidado a lo que estamos haciendo. Porque en ello hay una grave responsabilidad (Beuchot y Jerez, 2015). Es, pues, el

filósofo el que tiene que acudir en ayuda del pedagogo, del educador. Por eso se da lugar a una disciplina que es la filosofía de la educación, rama de la filosofía, la cual debe reflexionar sobre los fines de la educación misma.

Algo muy importante en la educación filosófica es la que atañe a la ética. Podrá no educarse muy bien en metafísica o epistemología, pero en ética es indispensable (Beuchot, 2004). Por eso debemos conocer sus características y demandas para que se lleve a cabo convenientemente. Es en lo que filosofía y educación no sólo se cruzan, sino que colaboran o, por lo menos, deberían hacerlo.

ANÁLISIS CONCEPTUALES

Se han hecho trabajos muy apreciables en la descripción analítica, cuantitativa y cualitativa, de la producción sobre filosofía y campo de la educación, nos dan a conocer lo que se ha hecho en la filosofía de la educación, tema muy necesario, y que es lo que nos interesa aquí (Orozco y Pontón, en Orozco y Pontón, pp. 33-140).

Ese trabajo nos explica cómo se hace el análisis y se recaban sus resultados. Ése es el objetivo de estudio, que es multirreferencial. Hace, además, una perspectiva genealógica, es decir, tiene en cuenta no sólo el polo sincrónico, sino también el diacrónico, que es el de la historia, pues ésta aclara lo que ha significado el objeto en sus cambios y desarrollo. En trabajos recientes se incluye a Michel Foucault, con su mirada genealógica, la que él recoge de Nietzsche, en su arqueología del saber (Foucault, 2006, pp. 22-29).

Quizá sería aquí donde yo haría una crítica a este tipo de estudios. Hay que usar más bien la época tardía de Foucault, su última etapa, la de la hermenéutica del sujeto (Foucault, 2005). Por eso encuentro que ese trabajo tiene que ser muy hermenéutico, pues no basta acumular datos, sino hay que interpretarlos.

Suelen registrarse los libros, capítulos, artículos, tesis de posgrado, memorias y antologías sobre el tema. Ésta es la fase de la

descripción de la producción. Pero luego se pasa a la segunda, cualitativa, con las líneas de especialidad y los ejes de la articulación analítica. Hay que establecer las configuraciones teóricas y conceptuales, señalando problemas y desafíos, así como necesidades y deseos. Es que es válido apuntar no sólo las necesidades de los alumnos, sino también sus legítimos deseos, según los cuales hemos de proporcionarles caminos para que vayan más allá de lo que se les enseña y amplíen sus conocimientos.

Recientemente sobresalen los debates sobre el sujeto, muy en la línea de la posmodernidad. Sujetos educativos, identidad y ciudadanía. Se ve que en la pedagogía se tiene muy presente el tema de la subjetividad. Es la presencia de Michel Foucault en este tipo de estudios.

Aquí se justifica la crítica que yo hago, de no depender tanto de la época de Foucault en la que criticaba demasiado al sujeto (Beuchot, 1996; Alcalá, 2007, p. 63). Al final de su trayectoria decía que a él, más que derrumbar el sujeto, le interesaban las formas de subjetivación, es decir, los modos en que devenimos sujetos. Él mismo volvió a levantar la idea de sujeto, y la del hombre, que parecía derruida ya, y la reconstruyó, dentro de eso que él llamó la ontología de la actualidad, es decir, una ontología no fuerte y prepotente, sino débil, pero suficiente para poder darnos conocimiento del hombre de hoy, y con lo que se pudieran fundamentar los derechos humanos, sobre todo los de los migrantes, a los que él se había dedicado a defender (Foucault, 2003, pp. 327 y ss.).

Por lo tanto, conviene superar esa etapa de la posmodernidad en la que se clamaba en contra del sujeto, para pasar a la etapa de su reconstrucción. Es decir, cómo podemos recuperar la noción de sujeto en los estudios sobre la pedagogía, pues nos resulta necesaria para sostener una educación que conduzca a algún lado. Y precisamente ella presupone una noción de ser humano, esto es, una antropología filosófica o filosofía del hombre.

Otro rubro importante es el de la epistemología de la educación, un tema célebre en la modernidad, sobre todo en la filosofía

analítica (que la prefería como filosofía de la ciencia) y la estructuralista. Pero sigue en pie en la posmodernidad y tenemos que asumirla.

Más importante aún es el tema de la relación filosofía y educación, que nunca está de más revisar. Tal parece que es algo que se está proponiendo continuamente.

Además, están pendientes la ética y la axiología o teoría de los valores en su relación con la educación. Es como en el caso de la antropología filosófica, siempre suponemos una moral y una tabla de valores que enseñamos en nuestra práctica docente, y más vale que la hagamos explícita y cobremos conciencia de ella. Y esto se busca tanto en autores clásicos como contemporáneos.

La filosofía de la educación, incluso el uso de la filosofía para pensar la educación, ha encontrado resistencias y se le ha marginado. Las motivaciones de esto son múltiples, incluso ideológicas. Depende mucho de la ideología de las instituciones que ofrecen esa enseñanza, la orientación de la docencia y la investigación. Tras la exclusión de la filosofía, se ha pasado a su desplazamiento. En efecto, se ha dado un proceso desde la formación humanística hasta la empresarial, que es la que se agazapa en la famosa enseñanza por competencias, las cuales están dadas y estructuradas en función de los requerimientos de las empresas (Tombón, Rial, Carretero y García, 2006, pp. 60 y ss.).

Y es que, después de los análisis pertinentes, hay que revisar los andamiajes teóricos (Álvarez, 2012, pp. 84-109), que dan la visualización del trabajo, específicamente, la mirada genealógica y las categorías del análisis (Orozco y Pontón, en Orozco y Pontón, 2013, pp. 285-312). Es lo que más nos interesa. La mirada genealógica corresponde, como hemos visto, a Foucault, y algunas categorías, como la del *no lugar*; pero otras están tomadas principalmente de Hugo Zemelman, como la de lo *genérico* (2003, p. 152). También se usa mucho la categoría específica de la *articulación filosofía-teoría-educación: dispositivo de observación* (Orozco y Pontón, en Orozco y Pontón, 2013, p. 298). Igualmente, la categoría de *espacio simbólico*,

de Marcela Gómez Sollano (Orozco y Pontón, en Orozco y Pontón, 2013, p. 299). Asimismo, la categoría de subordinado. Otra categoría es la de *sociedad de conocimiento* (Orozco y Pontón, en Orozco y Pontón, 2013, p. 301). Otras más han sido las de marginación, exclusión y desplazamiento, que se utilizan para señalar el estado lamentable de los estudios sobre filosofía de la educación.

Esta vez mi crítica se dirige al concepto de lo genérico, tan utilizado en esta literatura reciente. Más que una categoría es un modo de atribución o predicación lógica, es un tipo de universal que está por encima de las categorías. Habría que partir de él como meta-categoría y después ir especificando o particularizando las demás categorías que se utilizan. Es un prurito de teoría lógica.

Todos estos análisis y recuentos son necesarios para tener mayor claridad de la relación que se establece usualmente entre la filosofía y la pedagogía. Pero tenemos que ir un poco más allá. Tratar de plantear lo que debe ser esa relación, cómo debe orientarse, para que redunde en beneficio de los dos correlatos. Es lo que trataré de hacer a continuación.

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: SÍNTESIS DE AMBOS CONCEPTOS

Al realizar nuestras reflexiones filosóficas sobre la educación, tenemos que buscar la manera de llegar a lo más hondo del ser humano, establecer una antropología filosófica. Para ello hay que profundizar cada vez más en el misterio del ser y de la nada. Pero hay que hacerlo no sólo con la razón, sino también con la emoción. Es lo que los griegos llamaban la pasión. Y era como un *dáimon* que brindaba el entusiasmo para hacerlo bien. Esto lo sabía bien Sócrates, quien decía tener su propio demonio.

Los griegos se especializaron en la pasión, tanto los filósofos como los poetas. La tragedia servía para su educación. Pero recordemos que recientemente hubo una notable meditación sobre la pasión, la realizada por mi amigo Eugenio Trías, muerto hace poco

(Trías, 2006, p. 23). Él nos instaba a evitar la muerte de la pasión. Incluso planteaba una educación centrada en la pasión. Lo cual suena a la educación de las pasiones que quería el mundo clásico, porque tiene mucho que ver con la formación de la propia subjetividad. Solemos atender a su parte intelectual, pero no a su lado emocional, y es tan importante como el otro. Recuerdo que, para Trías, evitar la muerte de la pasión es lograr que la muerte nos halle apasionados. Tanta importancia le concedió.

Con ello se vincula el tema de la libertad, que claramente va de la mano de Sartre. Está relacionado con la angustia de elegir, lo que el autor francés tomó de Kierkegaard, como lo ha dicho él mismo y como se sabe que fue hecho entre los existencialistas (Sartre, en Sartre *et al.*, 1970, pp. 17-49).

En esa línea existencialista nos salen al paso Jaspers y Marcel. Ambos hablaron de la libertad, pero también de la esperanza, cada uno de modo distinto. El primero, así como se refirió a una fe filosófica, su noción de esperanza se hunde en una religiosidad muy amplia, incluso vaga y difusa. En cambio, la esperanza de Marcel es cristiana, en una religiosidad muy clara. Con su idea del *homo viator*, tenía un carácter de itinerante, muy bello (Marcel, 1963, p. 20).

El tema de la libertad nos lleva al de la diferencia, tanto entendida como diversidad cuanto como diferir. Así se unen los sentidos que le daban a ese término Merleau-Ponty y Derrida. Por eso este último la ponía como *diferancia*. Ambos pensadores fueron fenomenólogos y desde esa perspectiva abordaron el arte, que es donde más se vive la libertad y la diferencia (Ferraris, 2006, pp. 103 y ss.).

Por eso se nos aparece de nuevo Sartre, pues él transitó de la filosofía a la literatura y a la inversa. Se movía con mucha libertad y soltura entre uno y otro polo. Quizá la literatura fue la que le dio más proyección, y también por ello se ubica bien en el fenómeno artístico. Algo que se percibe en la literatura sartreana es la soledad, el vacío, la náusea. En definitiva, la nada. En muchas de sus obras la plasma convincentemente.

Propia de los existencialistas y también de Trías fue la noción de tragedia. Igualmente lo fue la noción de límite. En efecto, Trías se distinguió por su filosofía del límite, pero sabemos que, de modo parecido, György Lukács usó la noción de límite para el arte (Arvon, 1968, pp. 39-40 y 53-54).

Esto nos conduce a la semiótica, pero señalando un vacío significativo. Es la estructura ausente, en la que desembocó el estructuralismo, como lo dice Umberto Eco (2004, pp. 379-380). Esta corriente hacía depender demasiado la semiótica de la cultura, no dejaba nada para la naturaleza, para el signo natural. Por eso se encerraron en la inmanencia de los signos. El entrecruce de la natura y la cultura se da en la conciencia del hombre.

Y es que el único punto de partida que tenemos, desde Descartes y Kant, es nuestra propia conciencia, la que nos conduce al lenguaje, en que se expresa. Por ahí viene el vínculo con la indagación, que es, sobre todo, búsqueda del otro. Pero no sólo de la intencionalidad cognoscitiva, sino también de la volitiva.

Todo eso se requiere para revitalizar la educación. Y no me parece que el camino sea la formación de competencias, sino en virtudes. Se ha hablado mucho de las competencias, a favor y en contra. Pero donde se manifiestan más endebles es en relación con la formación del investigador. Son tantas y tan complejas las que éste necesita, que cuesta trabajo aceptar que las universidades forman bien a los investigadores. Éstos tienen que poner mucho de autoformación y disciplina para llegar a ser lo que desean. Por eso requieren las virtudes intelectuales tan antiguas.

EDUCACIÓN E ICONICIDAD

En la relación entre filosofía y educación se necesitan teorías para humanizar la pedagogía. Una que recientemente me ha interesado es la de la iconicidad del maestro, es decir, el profesor como modelo de los alumnos. Se ha visto que quien enseña gana más siendo

consciente de que debe fungir como modelo o ícono de los alumnos que con todo lo que les informa y acumula. Es la idea de la relación humana entre maestro y alumno, como entre modelo y modelado (Beuchot, 1999).

El maestro, entonces, es un ícono o modelo para los alumnos. Alessandro Ferrara ha investigado en esta línea, sobre todo con su libro *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio* (2008, pp. 69 y ss.). Allí explicita que el profesor es un ejemplo para los alumnos. Con su ejemplaridad hace surgir en ellos el juicio o los juicios conducentes al saber y al actuar. Porque el ejemplo conlleva un juicio, como dice el subtítulo de ese libro.

De hecho, educar es formar el juicio, tanto el teórico como el práctico, con las virtudes de la ciencia y la prudencia. Estamos en una epistemología de virtudes. Por eso Ferrara habla del paradigma del juicio. Paradigma es una palabra que Wittgenstein destacó en la filosofía. Viene a ser un modelo, sigue siendo un ícono. Con el paradigma aprendemos a clasificar las cosas, y buscamos que mantengan, con respecto a él, parecidos de familia. En el caso de la ciencia, avanzamos por paradigmas, es decir, seguimos el ejemplo de algún investigador. Es el papel del profesor. Sólo que Wittgenstein decía que un paradigma únicamente se puede mostrar, no se puede decir (1988, pp. 71 y ss.).

Y es que Wittgenstein sostenía que lo importante para el hombre no se puede decir, sólo mostrar. Pero aquí se trata de acercar el mostrar y el decir, de modo que muchas cosas de la filosofía, que sólo se podrían mostrar, se puedan decir; claro que de modo indirecto, con circunloquios, como es la metáfora y la parábola, es decir, con símbolos. Aquí es donde encontramos el carácter analógico del ícono. El ícono se sigue, en cuanto paradigma, por semejanza, por analogía. Son los parecidos de familia de los que hablaba el filósofo austriaco-inglés.

En efecto, en su *Tractatus lógico-philosophicus*, Wittgenstein ya distinguía el decir del mostrar (1973, p. 87). Lo que se puede decir es la ciencia, pero lo más importante para el hombre sólo se puede

mostrar: la ética, la estética y la mística. Sin embargo, los místicos usaron la analogía, la iconicidad, para decir de alguna manera lo que sólo se podría mostrar. Esto es, la analogía ha servido para ir más allá. Por eso aquí deberíamos hablar de un *Tractatus analogico-philosophicus*, aunque he preferido llamarlo *Tractatus hermeneutico-analogicus* (Beuchot, 2009, pp. 51 y ss.). En todo caso, utiliza un nuevo modelo de interpretación, es decir, un nuevo paradigma, siempre un ícono.

Al decir de este filósofo austríaco-inglés la ética sólo se puede mostrar, no decir, ciertamente estaba exagerando, pero señalaba una parte de la verdad: para enseñar la ética no basta con decir, se tiene que mostrar. Poco decir y mucho mostrar, podría ser el lema. Tal es la fuerza mostradora del ícono, que muestra diciendo, o dice mostrando. Por eso es lo que nos sirve ahora.

EL ÍCONO Y LA JUSTICIA

El ícono sirve, pues, para muchas cosas, sobre todo para enseñar la moral, la ética. Concretamente, a ser justos. Ayuda a equilibrar la justicia, la cual es un cierto balance; no en balde se la equiparaba con la equidad. Encuentro esto en el juego entre la posibilidad y la imposibilidad, la razón y la sinrazón (Grassi, 2015). No es que piense que sean lo mismo, que equivalgan, sino que tienen sus interconexiones. Muchas veces lo que se exhibe como posibilidad es imposibilidad, y lo que se propone como razón no lo es tanto.

Dado que la filosofía pretende ser razón de lo posible, comienza viéndose como una jaula de desencuentros. Esto parece por demás paradójico, ya que en una jaula todo está encerrado, sólo habría encuentros. Pero no. En ésta hay desencuentros, y esto provoca el pensamiento, sobre todo en los debates.

Efectivamente, en la ética hay relación entre las nociones de libertad, alteridad y nostridad. La libertad es posibilidad racional de rebasar la alteridad, de no depender de ella, pero también es tener

conciencia del otro, del alter, con el cual formamos y constituimos la nostridad. Es un empeño de vida comunitaria, de la percepción de la sociedad que tanto falta a los filósofos recientes.

Mas para eso hay que llegar a ser sí mismo, tal como lo pedía el gran psicólogo Carl Gustav Jung (Nante, 1210-1211, pp. 268-286). El nexos con lo anterior reside en que, dentro de la nostridad, del todo social, cada quien tiene que labrar su propia identidad. Y alguien que trabajó mucho el concepto de identificación fue Jung. Lo hizo en el marco de los símbolos, que son los que más nos identifican, sobre todo con esos símbolos universales que él llamaba arquetipos. Nuestra manera de encarnarlos, de activarlos, es la que nos da la plena identificación.

En ello nos ayudan una hermenéutica y una metafísica del testimonio. La hermenéutica del testimonio fue elaborada de manera excelente por Paul Ricoeur (2008, pp. 109-136). Era su noción de *attestation*. Pero hay que ir más allá, y elaborar una metafísica del testimonio. Ésta no estará desencajada de Ricoeur, pues él mismo habló de una ontología militante, y aquí se trata de una metafísica que milita a favor de la existencia, con la atestación, como testigos del ser. Otra vez la noción de ícono o paradigma, el modelo como testimonio.

Por ello el aplicar la hermenéutica del testimonio nos conduce a su origen, que es la interacción entre el testigo y el juez, los cuales son figuras de la subjetividad. El testigo da su testimonio, y el juez lo recibe y lo evalúa. Claro que son relaciones opuestas, pero es donde más se ve la subjetivación, pues el testigo es el sujeto del testimonio, el que lo da, y el juez es el sujeto que lo recibe y que dicta su verdad o no verdad. Por eso nos interesan tanto la verdad y las formas jurídicas, porque en ellas se tiene que buscar máximamente la verdad y la justicia, y entre ellas sobresalen, precisamente, la del juez y la del testigo (Foucault, 2005, pp. 63 y ss.).

Lo anterior hace que surja a la vista un dios que nos espera. Después de que Heidegger hablara con Hölderlin, del último dios, pero con la esperanza de que otro dios apareciera y nos salvara,

ahora todo apunta hacia la trascendencia. Algo que ahora necesitamos tanto. Si hablamos de justicia, poco podemos encontrar en este mundo, pero será más en el otro, ya que allí el que hará justicia será, justamente, dios mismo.

Por eso muchas veces se ve al justo sin razón, pero él conoce sus razones. En la noción bíblica del hombre justo encontramos que siempre padece injusticias, y que los injustos llegan a creer que dios los abandonó, más aún, que ellos son los que están bien, en la verdad. Sin embargo, aquí el autor toca solamente la justicia en su nivel filosófico, por lo cual sólo nos queda luchar para conseguirla en nuestras sociedades lo más que podamos.

Otro lugar donde se necesita la justicia es en el lenguaje. Buscamos la palabra justa, pero siempre se nos escapa, por más que nos esforzamos en pronunciarla. Y es lo más difícil, pues continuamente nos encontramos con la experiencia de que no hallamos la palabra que queríamos, no pudimos decir lo que deseábamos expresar. Tampoco podemos darle todo su sentido a la palabra “justa”, y eso hace que no alcancemos a señalar el contenido pleno de la justicia misma.

Para lograr esa justicia, es decir, para evitar la injusticia, para alejar la imposición, hay que educar en el poder. El hombre tiene la posibilidad, por la razón, de aprender a hacer buen uso de él. Este buen uso tiene que ver con la construcción de la auto-nomía del alumno, al contrario de lo que impone la práctica educativa usual. Para lograr eso se requiere ayudarlo a profundizar en su propia identidad, dentro de la sociedad a la que pertenece.

Por lo demás, encontramos en esto un ejercicio interpretativo muy en la línea de la analogía (Beuchot y Conde, 2010, pp. 201 ss.). Es una auténtica hermenéutica analógica lo que se hace aquí. En el tema que se aborda, de la educación moral, se procura hacer una interpretación que salvaguarde el equilibrio proporcional; no olvidemos que la analogía es proporción, y es lo que más se requiere en la hermenéutica para lograr buenas comprensiones de los hechos. En esto consiste el realismo. Es el que necesitamos. Es el que andamos buscando.

De esto, junto con otras cosas, se ocupa la filosofía. Por eso los griegos daban tanta importancia a la política y, en definitiva, a la ética. Porque era el momento en el que la filosofía mostraba su utilidad. Esta última, aunque no era mucha, se veía engrandecida cuando se trataba del hombre, para evitarle sufrimiento y alcanzarle algo de felicidad. De ahí que la filosofía sea no sólo posible, sino necesaria, aunque a primera vista parezca imposible, pero si queremos, resulta posible. Sólo que tenemos que esforzarnos por construirla. Tal es el sitio y el momento donde todos estamos. Lo anterior nos mueve a reflexionar, nos hace reaccionar para transformar la filosofía en algo cada vez más humano, porque trata de buscar lo justo, la justicia posible en este mundo.

CONCLUSIÓN

El uso de la iconicidad, o del signo icónico, en la educación y en otros campos, nos llevó hasta el tema del realismo que el ícono propicia. En la pedagogía nos da un modelo en el que el maestro no se contenta con brindar información, sino que da formación, específicamente con su ejemplaridad. Es la idea del maestro como ícono o modelo a seguir para el alumno. Es lo que ahora se maneja en filosofía de la ciencia, para ubicar a alguien en una tradición o escuela, a través de los paradigmas que sigue, como lo ha hecho Thomas Kuhn, en seguimiento de Wittgenstein.

Y eso nos conduce a un realismo muy especial. No al realismo ingenuo o dogmático de muchos en la tradición, tampoco a un relativismo cultural extremo que cae en el escepticismo. Sino a un realismo crítico, pero bien asentado, con un aspecto natural y otro cultural, que es capaz de vincular natura y cultura. Así supera la naturalización de la epistemología de muchos analíticos, en pos de Quine, y el culturalismo absoluto de muchos posmodernos. Se coloca en el medio, en la mediación, en el núcleo de la contradicción que realizan esos opuestos, y vive de su dinamismo.

Por lo demás, si en nuestra enseñanza de la filosofía moral logramos que el alumno aprenda a ser justo o, por lo menos, aspire a serlo, habremos alcanzado el ideal. En efecto, la ética se muestra en ejercicio, en la vida misma, y por eso no se puede quitar la enseñanza de la filosofía sin que eso afecte la vida de los individuos, mejor, de los ciudadanos.

REFERENCIAS

- Alcalá, R. (2007). Sujeto analógico y reconocimiento. En G. Hernández (coord.), *Hermenéutica, analogía y filosofía de la cultura*. México: FFyL-UNAM, pp. 61-70.
- Álvarez, A. (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (ontología, episteme y método)*. México: UPN-Ajusco, col. Horizontes Educativos.
- Arvon, H. (1968). *Georg Lukacs*. Barcelona, España: Fontanella.
- Beuchot, M. (1996). *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*. México: Miguel Ángel Porrúa/UIA.
- Beuchot, M. (1999). *Las caras del símbolo: el ícono o el ídolo*. Madrid, España: Caparrós Editores, col. Esprit, núm. 38.
- Beuchot, M. (2004). *Ética*. México: Torres Asociados.
- Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*. México: UNAM/Itaca.
- Beuchot, M. y Conde, N. (2010). *Hermenéutica analógica y derecho desde una perspectiva trágica*. México: Jus.
- Beuchot, M. y Jerez, J. (2015). *Dar a conocer la realidad*. México: Torres Asociados.
- Eco, U. (2004). *La struttura assente, La ricerca semiotica e il metodo strutturale*. Milano, Italia: Bompiani.
- Ferrara, A. (2008). *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ferraris, M. (2006). *Introducción a Derrida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Foucault, M. (2003). Coraje y verdad. En T. Abraham, *El último Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: Akal.
- Foucault, M. (2005). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Foucault, M. (2006). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Grassi, M. (2014). *(Im)posibilidad y (sin)razón*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.

- Marcel, G. (1963). *Homo viator. Prolégomènes à une métaphysique de l'espérance*. Paris: Aubier.
- Nante, Be. (1210-1211). Experiencias de lo arcano en *El libro rojo* de C. G. Jung. *Anuario Epimeleia*. Buenos Aires, Argentina: UA-John F. Kennedy, 1(1-2) 268-286.
- Orozco, B. y Pontón, C. (2013). Descripción analítica cuantitativa y cualitativa de la producción sobre filosofía y campo de la educación, 2002-2011. En B. Orozco y C. Pontón (coords.), *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE, pp. 33-140.
- Orozco, B. y Pontón, C. (2013). Balance y valoración sobre la consolidación del área filosofía, teoría y campo de la educación, 2002-2011: líneas de discusión y perspectivas de investigación. En B. Orozco y C. Pontón (coords.), *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE, pp. 285-312.
- Ricoeur, P. (2008). La hermenéutica del testimonio. En N. Corona, *Fe y filosofía. Problemas del lenguaje religioso*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Sartre, J.-P. El universal singular. En J.-P. Sartre *et al.* (1970), *Kierkegaard vivo*. Madrid: Alianza, pp. 17-49.
- Tombón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial.
- Trías, E. (2006). *Tratado de la pasión*. Barcelona, España: Random House Mondadori.
- Wittgenstein, L. (1973). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid, España: Alianza.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona, España: Crítica, t. I.
- Zemelman, H. (2003). *Horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona, España: Anthropos.

CAPÍTULO 4

LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Mauricio Beuchot

PLANTEAMIENTO

En este trabajo pretendo reflexionar sobre la aplicación de la hermenéutica a la educación multicultural. Sobre todo, una hermenéutica analógica que evite los excesos de rigor de la hermenéutica unívoca y el extremo relativismo de la hermenéutica equívoca. Si la hermenéutica es el instrumento conceptual de la interpretación de los textos, se encuentra tensionada en la actualidad entre esas dos hermenéuticas: la unívoca y la equívoca. Por eso es conveniente añadir como otra opción, una hermenéutica analógica que tenga la seriedad de la unívoca y la apertura que pretende la equívoca, pero sin las exageraciones de una y otra.

Lo anterior apoyará a la pedagogía intercultural. Por consiguiente comenzaré con la noción de cultura, luego abordaré la relación que ésta puede tener con la hermenéutica. Después accederé a la manera en que es posible plantear el diálogo intercultural, que es el

modelo de la educación en esta línea. Por eso pasaré a la educación intercultural y, en seguida, a la educación intercultural en derechos humanos, para concluir que en todo ello puede ser de utilidad la hermenéutica y, más concretamente, una hermenéutica analógica.

LA CULTURA

Partamos de una noción de cultura, que puede ser muy simple, pero útil, y que nos servirá de definición para enmarcar nuestro estudio. Hay muchas definiciones de cultura, desde la que la hace surgir de la noción latina de cultivo, hasta aquella que la coloca como el sistema de los símbolos del hombre. Pero vayamos a una que nos puede servir y es la de Clifford Geertz. Él define la cultura como un sistema compartido de significaciones y, sobre todo, de símbolos (1989, p. 20). Aquí cabe señalar la distinción entre signo y símbolo. Los signos son directos, nos llevan a sus significados más o menos precisos. Los símbolos son signos muy ricos, de múltiples significados, más o menos imprecisos. Así, los signos culturales pueden ser las instituciones, y los símbolos culturales pueden ser los mitos y ritos que acompañan a las instituciones (Beuchot, 2007, pp. 51-62). Así se combinan la ciencia y el mito en la cultura. Tiene, pues, la cultura un aspecto que tiende a la univocidad, que es la de los signos, las ciencias; y otro que tiende a la equivocidad, que es la de los símbolos, los mitos. Mas para que no se quede en la sola univocidad de las ciencias ni en la sola equivocidad de los mitos, se requiere una postura analógica, que les dé mediación y equilibrio.

El propio Geertz llama a los análisis culturales que privilegian en la cultura la parte institucional de la ciencia, el enfoque ilustrado; también lo podríamos llamar positivista. Y al que privilegia la parte simbólica de los mitos, lo llama el enfoque romántico, al que ahora podríamos llamar posmoderno. En efecto, fueron los ilustrados y, sobre todo, los positivistas, quienes quisieron reducir a la

cultura a su parte racional, la de la ciencia. Y fueron los románticos (y ahora los posmodernos) los que quisieron reducir a la cultura a su parte irracional, la de los mitos. Unos representaban la parte de la conciencia de la cultura, y los otros la parte de su inconsciente. Por eso tenemos que unirlos, sin confundirlos, en una parte mediadora, intermedia, que es la de la visión analógica de la cultura (Beuchot, 2014, pp. 182-185).

Ella nos permitirá tener un pluralismo cultural, ya sea entendido como multiculturalismo, como interculturalidad o transculturalidad que convenga. En efecto, la relación entre culturas a veces se aprecia como multiculturalismo, pero éste ha sido superado, pues las varias culturas se ven como agregado, como respeto a los demás, pero sin considerar casi la interacción que siempre se da entre las culturas y que urge al diálogo intercultural (Beuchot, 2009a, pp. 113-114). Ahora predomina la noción de interculturalidad, ya que se tiene más conciencia de que las culturas interactúan inevitablemente, y por ello se requiere atender las condiciones del diálogo intercultural. Algunos, en la línea de Edgar Morin, hablan de transculturalidad, pero creo que es una modalidad de la interculturalidad (Beuchot, 1997, pp. 376 y ss.).

La hermenéutica ha sido utilizada para los estudios de la cultura. El propio Geertz lo ha hecho, pero tenemos también el ejemplo de Paul Ricoeur. Este gran hermeneuta siempre prefirió hacer el recorrido por los productos culturales del ser humano para estudiar su naturaleza, lo que él llamó “el camino largo de la ontología”. Son los testimonios que nos conducen a la comprensión de su esencia (Foessel, en Delacroix, Dosse y García, 2008, pp. 29 y ss.).

Pues bien, es que la hermenéutica se ha colocado como la base conceptual y categorial de la actualidad (Álvarez, 2012, pp. 84-109), sobre todo en la filosofía y, por lo mismo, en la antropología filosófica, en la pedagogía y en la comprensión del hombre. La hermenéutica es el instrumento para la comprensión de los textos. Y podemos ver al hombre como un texto, para llegar a la comprensión del mismo. Pero el hombre es hacedor de textos, y esos textos

que hace son sus constructos culturales, que va desplegando a lo largo de su historia. Por eso no se trata de interpretar al hombre como tal, en una especie de vía rápida o vía corta, sino de atravesar lo más posible por la selva de sus creaciones culturales, interpretar sobre todo sus símbolos, y de ese modo llegar a la comprensión de sí mismo y de su cultura (Ricoeur, 1998, pp. 24 y ss.).

De alguna manera comprender al hombre es comprender su creación o producción cultural, y por eso ha cobrado tanta importancia el estudio de la cultura. Y él nos lleva, también, a la comprensión de la interacción entre culturas y al diálogo intercultural, bases para comprender, después, las condiciones de posibilidad de la educación multicultural, intercultural o transcultural.

Todo depende de cómo concibamos el pluralismo cultural. Ahora nos detendremos aquí para volver a la hermenéutica, instrumento que deseamos aplicar al estudio de la cultura.

HERMENÉUTICA Y CULTURA

La hermenéutica que, como he dicho, es el instrumento conceptual-categorial para la comprensión de los textos, se ha vuelto la *episteme* de nuestro tiempo, de nuestra cultura. Pero también se ha vuelto objeto de rapiña, despojo de muchas tendencias. Tensionada sobre todo por dos extremos viciosos, que son la hermenéutica unívoca y la hermenéutica equívoca, la teoría de la interpretación ha llegado a un *impasse*, a una especie de callejón sin salida. Por eso conviene plantear una tercera posibilidad, más sutil, y por lo mismo más difícil, que nos haga salir de ese lamentable estado. Por lo que pienso en una hermenéutica analógica (Beuchot, 2009b, pp. 51 y ss.).

Una hermenéutica unívoca tenderá a interpretar la cultura en términos cientificistas, incluso los símbolos, con lo cual los finiquita, los oprime. Una hermenéutica equívoca tenderá a interpretar la cultura en términos irracionalistas, exagerando la ambivalencia de

los símbolos, con lo cual los disuelve. En cambio, una hermenéutica analógica tratará de recoger lo que de científico se pueda conocer del ser humano, a través de sus productos culturales, y sobre todo cuidará sus símbolos, que tienen muchas veces un sustrato irracional, o por lo menos imaginario y hasta inconsciente.

Una hermenéutica analógica integrará la comprensión de la cultura y su misma crítica. Algunos se van a la sola comprensión de lo cultural, y dan por válido todo, en un equivocismo desmedido. Otros se van a la sola crítica de las instituciones culturales, exagerando lo que pretendían pensadores como Nietzsche y Foucault. Hay que comprender y criticar; se necesita primero comprender para después criticar, y ambas son necesarias para hacer cambiar positivamente la cultura, en el diálogo intercultural.

En una hermenéutica analógica predomina la diferencia sobre la identidad, pues así es la analogía o semejanza, más diferente que idéntica. Por eso, una hermenéutica analógica es capaz de privilegiar las diferencias culturales cuanto sea posible, sin perder la capacidad de universalizar, de esa universalidad atada al hombre que nos asegura la posesión de los derechos humanos. De otra manera se nos pierden estos derechos tan importantes y todo se vale, en un relativismo sin fin.

Privilegiar las diferencias lo comparte la hermenéutica analógica con la hermenéutica diatópica de Raimon Pannikar y Boaventura de Souza Santos. En esta hermenéutica diatópica se privilegia lo tópico o local, pero también se asegura lo universal, por ese carácter diatópico de la interpretación, es decir, por ir a través de los tópicos o lugares particulares extrayendo lo que pueden tener de universalidad.

Es una especie de dialéctica entre lo particular y lo universal, entre la cultura concreta y el ideal, modelo o paradigma de culturalidad o, si se prefiere, una dialéctica entre la cultura y la natura, entre la consideración del hombre en sus productos culturales e históricos y la comprensión de lo que podemos llamar naturaleza humana.

Foucault, que fue tan crítico con cualquier tipo de abstracción, rescató la noción de naturaleza humana, aquello que está detrás de las manifestaciones del hombre en la cultura y en la historia. Hay algo que permanece, que contiene las capacidades o facultades del hombre para hacer lo que hace. Y a eso podemos llamar su naturaleza, la cual, por supuesto, se da de manera concreta, encarnada en la cultura y en la historia. Dice Foucault:

Es cierto que desconfío un poco de la noción de naturaleza humana, y es por el siguiente motivo: creo que entre los conceptos o nociones que una ciencia puede utilizar no todos tienen el mismo grado de elaboración, y que en general no poseen la misma función ni el mismo tipo de uso posible en el discurso científico [...]. Afirmaría que el concepto de vida no es un *concepto científico*; ha sido un *indicador epistemológico* del efecto que las funciones de clasificación, delimitación y otras tuvieron sobre las discusiones científicas, y no sobre su contenido. En mi opinión, el concepto de naturaleza humana es similar (Chomsky y Foucault, 2006, pp. 12 y 14).

Pero, en todo caso, aun cuando Foucault no considera el concepto de naturaleza humana un concepto científico, lo acepta como indicador epistemológico de lo que se ha alcanzado a conocer al hombre en la biología, la antropología y la sociología; así que nos resulta suficiente.

Y es que siempre en la cultura realizamos alguna idea de hombre, alguna antropología filosófica o filosofía del ser humano. Y es también lo que plasmamos en la educación. Educamos conforme a una idea de ser humano, y más vale que seamos conscientes de ella, para no reproducirla inconscientemente. Si la tenemos presente y la comprendemos, podremos criticarla, conservar lo que nos parezca valioso y rechazar lo que consideremos negativo.

En efecto, siempre conocemos y valoramos. Enjuicamos las culturas, las criticamos. Hay que practicar lo que Ricoeur llamaba “la estima social”, y lo que Charles Taylor denominaba el reconocimiento. Es decir, tenemos que aprender a ser comprensivos,

al mismo tiempo que aprendemos a ser críticos. Ambos aspectos son las caras de una hermenéutica analógica, que nos permite comprender y criticar, en un equilibrio proporcional; porque no podemos aceptar todo lo de una cultura, pero tampoco rechazar todo; hay cosas que, desde nuestra cultura y educación, vamos a considerar aceptables y otras que no lo serán.

Por ejemplo, en el caso de Ricoeur se habla de la memoria histórica que tiene un pueblo. Ese pueblo tiene derecho a reconstruir su historia, a construir su memoria colectiva, pero también existe el derecho a juzgarla (Chartier, en Delacroix *et al.*, 1999, pp. 171 y ss.). Hay que evitar el extremo univocista de que los vencedores hacen la historia, y el extremo equivocista de que cada pueblo hace su historia como le viene en gana.

EL DIÁLOGO INTERCULTURAL

Antes de llegar a la educación intercultural tenemos que atender al problema del diálogo intercultural, que es como una condición previa de dicha educación. En efecto, el diálogo entre culturas ha sido abordado de varias maneras, desde muchas vertientes, y resulta distinto según el enfoque desde el que se lo vea.

En primer lugar, el diálogo tiene sus características y sus requisitos. Tiene que ser un diálogo simétrico, igualitario, en el que no tengan privilegios algunos de los dialogantes, como una especie de voto de calidad, que vale más que los otros. En esto insistieron mucho Apel y Habermas, quienes daban mayor valor al argumento, y que, en todo caso, tenía prevalencia el que diera el mejor argumento en la discusión (Maestre, 1993, pp. 23-38). De ahí la llamaban ética del discurso, pero es difícil decir quién ofrece el mejor argumento, e incluso estos autores pensaban en hablantes ideales, los cuales no pasan de ser una utopía. Lo que hay son hablantes muy concretos, poco ideales, y que tienen muchas dificultades para entenderse. Además hay que añadir, como hace Foucault, las posturas

de poder, las relaciones de violencia discursiva, que no están ausentes del diálogo.

Así, pues, el diálogo tiene requisitos, presupuestos. No se va a acordar todo en el diálogo, hay supuestos previos. Principios y valores o normas. Principios lógicos que no se pueden transgredir, so pena de que se valga contradecirse y sacar la verdad de cualquier parte. Corresponden a las pretensiones de corrección, verdad y validez de Habermas. También hay normas éticas, como la de no mentir, ni engañar, ni sesgar el debate. Levinas insistía en que no se puede dialogar si no hay una postura moral de respeto por el otro dialogante (2006, pp. 42-66).

Estos supuestos han sido tocados por Charles Taylor, quien se refiere al reconocimiento del otro. Y que, para el diálogo entre culturas, insta a ir más allá de la tolerancia¹ y llegar al respeto, a la aceptación del otro. Para ello sostiene que hay que conocer la otra cultura como conocemos la nuestra. Eso me parece muy difícil, pero al menos Taylor insiste en la apertura y la capacidad de aprender de la otra cultura, y no endiosar la nuestra.

Una hermenéutica analógica evita el etnocentrismo en el diálogo, el chauvinismo de que mi cultura es la única válida, así como el malinchismo de que solamente lo es la otra cultura, el extranjero. Parte y parte, partes en proporción, que eso es la analogía. Es la dinámica o dialéctica de la comprensión y la crítica, de la que hemos hablado para nuestra postura analógica. Ni un univocismo etnocentrista ni un equivocismo relativista. Ni mi cultura es la única válida ni todas las demás lo son, sino que hay que aprender a criticar las unas y las otras, y esto lo adquirimos precisamente en el diálogo.

Es cierto lo que dice Taylor, que en el diálogo intercultural tenemos que comprender al otro, si no, no hay posible entendimiento

¹ Desde el punto de vista de la hermenéutica analógica la *tolerancia* es un valor neoliberal, ya que puede involucrar tolerar hasta el intolerante. Una posición extrema que lleva a tener que soportar, sufrir, sobrellevar (Shoshan, 2011, p. 725).

ni consenso. También es cierto que tenemos que poder criticar al otro, al modo como igualmente hemos de ser capaces de recibir y aceptar críticas de la otra cultura. Hay que comprender, porque en toda conducta cultural hay ideas y valores, que a veces no conocemos o no entendemos. Pero también hay que poder criticar, porque posiblemente encontremos entre esas conductas culturales algunas que se opongan a los derechos humanos, y no podemos transigir en ese punto. Como se ve, no todo es relativo, no todo es cultural, hay elementos universales que son necesarios, como en este caso los derechos humanos, que sirven de límite ético a nuestras conductas, por más culturales que sean.

De este modo, el diálogo cultural, como hemos visto, no puede ser un diálogo totalmente abierto, en el que todo se va a acordar; eso es una ficción, una falsedad. Hay presupuestos lógicos o metodológicos, que son los principios lógicos que nos permiten argumentar, y que tendremos que exigir al menos en los casos directamente relacionados con los derechos humanos. No es lo mismo aceptar que nos cuenten una leyenda o mito en los que haya contradicciones, en los que el protagonista aparezca y desaparezca, es decir varias personas a la vez, y una discusión en la que se ponga en tela de juicio la dignidad humana o el derecho a la vida, etcétera. Si en el primer caso podemos practicar nuestra comprensión cultural, en el segundo no podemos permitir que se cuestione el valor de la vida humana, por más que lo haga la otra cultura.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La educación intercultural es un hecho, al que solamente se le están buscando modelos o paradigmas adecuados. Ya hay varios de ellos. Uno de éstos corresponde a la utilización de la hermenéutica, la cual se ha mostrado fructífera en estas labores, porque mueve a interpretar a las culturas, y a tratar de hacerlas que se comprendan (Beuchot, 2009a).

También la hermenéutica ha sido usada en la educación. Porque la interacción en el aula de hecho es un texto, y se tiene que interpretar de esa manera. Los alumnos interpretan al maestro, y el maestro tiene que interpretar a los alumnos, para saber qué les puede resultar benéfico. Habrá cosas que sean indispensables, sin las cuales no se puede decir que se ha cumplido el temario o programa de curso, pero habrá otras que simplemente serán convenientes, y el maestro tiene que descubrirlas y satisfacerlas.

Asimismo, una hermenéutica analógica trae consigo un modelo o paradigma de educación. Es una educación entendida no como mera información, sino como formación de virtudes. Se forma el juicio del educando, para que sea capaz de comprender y criticar, ya que la comprensión se establece como juicio, y el juicio es donde se deposita la crítica. Es el juzgar, el enjuiciar, que es el aprendizaje más rico.

Pues bien, en el mismo diálogo cultural se aprende a juzgar. Es el juicio lo que allí campea, y es lo que se fomenta, para que seamos capaces de comprender y de criticar a la otra cultura, al mismo tiempo aprendemos a comprendernos y a criticarnos a nosotros mismos, a nuestra cultura, siempre al trasluz de la otra, gracias a lo que nos comparten y que es diferente de lo nuestro. Por eso se tiene tanto miedo a lo diferente, porque nos cuestiona, nos hace reflexionar y nos problematiza.

Una educación planteada desde la hermenéutica analógica trata de formar ciertas virtudes en los educandos. Una de ellas es la prudencia, la *phrónesis* de los griegos, que es la capacidad de encontrar la proporción o el término medio de las acciones, así como la de buscar los medios que conducen a un fin. Se centra en la capacidad de deliberación, es decir, en la capacidad de diálogo, un diálogo racional y argumentativo. Precisamente por eso en la educación clásica se consideraba que se formaban ciudadanos en la *phrónesis*, ya que el prudente era capaz de deliberar, y la deliberación consiste en sopesar los pros y los contras de una acción. En esto se cifra la argumentación, alegar a favor de una cosa y en contra de otra, con

argumentos sobre todo prácticos. Así, a través de la deliberación o diálogo argumentativo, se llegaba a un consejo, o juicio prudencial. Siempre un juicio es el centro de la educación, la capacitación de los educandos para el juicio.

Hay un filósofo que ha centrado su filosofar en la *phrónesis*. Se trata del italiano Alessandro Ferrara, quien ha estudiado la *phrónesis* aristotélica y ha adoptado la tesis de Hannah Arendt de que ésta se corresponde con el juicio reflexionante de Kant. Es decir, esto nos enseña a juzgar sin conceptos claros ni principios firmes, sino en la inestabilidad que tiene la vida de la praxis, la vida práctica.

Precisamente Ferrara encuentra, a través del uso de la *phrónesis*, un pluralismo cultural que no renuncia a la universalidad, a la universalización en medio de la particularidad, universalización que se necesita para tener esos preciados derechos humanos que todos defendemos tanto. Habla del universalismo y lo defiende, para no caer en un particularismo que conduzca a un relativismo excesivo, disolvente y atroz. Y menciona tres tipos de universalismo: uno procedimental, esto es, fiado al procedimiento, como es el caso de la ética del discurso, de Apel y Habermas, para quienes el método o el procedimiento es el que asegura la universalidad a los derechos. Otro es el contextualista, que coincide con el de la hermenéutica, pero corre el peligro de demasiada contextualización, hasta el punto de perder esa capacidad de universalidad y caer en el particularismo de las culturas en el que todo se diluye. Y, finalmente, alude a un universalismo pluralista, el cual, aunque suene contradictorio, porque se piensa que el universalismo rechaza la pluralidad, se trata de un universalismo no unívoco, tampoco equívoco, por supuesto, sino un universalismo particularizado, es decir, matizado, que tiene la capacidad de dar cuenta de las diferencias culturales particulares, pero sin perder la otra capacidad de la universalización, para contrastar como con una medida con los aludidos derechos humanos. Y este universalismo pluralista es justamente el que se basa en la *phrónesis*, pues la prudencia nos hará ver qué proporción se le puede dar a cada

cultura, qué porción de aceptación y de crítica (Ferrara, en Rasmussen, 1995, pp. 11 y ss.).

En este tipo de educación lo que más cuenta es el paradigma, el modelo o ejemplo. Ya de suyo en la antigua retórica la analogía era el *exemplum* o *parádeigma*, es decir, el argumento en el que se empleaba un ejemplo, que no constituía una inducción completa, sino incompleta, válida sólo con límites. Al igual que el entimema era la deducción abreviada, un silogismo trunco o abreviado. El ejemplo es una inducción abreviada, una argumentación breve, en compendio, pero suficiente para dar la comprensión de lo que se quiere enseñar (Ferrara, 20087, pp. 21 y ss.). También el maestro es un paradigma, modelo o ejemplo que los alumnos imitan, con una mimesis o imitación que nunca es unívoca, por supuesto que tampoco equívoca, sino analógica.

Esto es lo que nos granjea la hermenéutica analógica en la educación. Una educación en virtudes, que se aplica como siempre se han aprendido las virtudes, con buenos modelos y mucho ejercicio. Más allá de los contenidos que transmite el maestro, y de las técnicas didácticas que usa, está el ejemplo que proporciona a sus alumnos, el modelo o paradigma que él mismo es para los que estudian con él. Y esto se cumple de manera principal en la enseñanza del diálogo intercultural, que es el núcleo de la educación multicultural misma.

LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN DERECHOS HUMANOS

En lo anterior he resumido lo que expongo en un libro que surgió de la inquietud por la enseñanza multicultural. Se llama *Hermenéutica analógica y educación multicultural*, publicado por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco en 2009. También he abordado el problema de la enseñanza de los derechos humanos en un ámbito multicultural o intercultural, ya que muchas veces encontramos que las diversas culturas que entran en contacto no conciben los derechos

humanos de modo igual. Tal vez tampoco son tan grandes las divergencias de su interpretación, pero sí tenemos que dilucidar hasta qué punto, con qué margen vamos a permitir que la idea de derechos humanos se estire y cambie sin que se pierda su esencia, su propia vocación a la universalidad. Así surgió mi libro *Interculturalidad y derechos humanos*, publicado por la Editorial Siglo XXI en el 2005.

Era necesario explorar cómo se pueden proteger los derechos humanos a pesar de que dos culturas los entiendan de modo diferente, dos culturas que convivan y, por lo mismo, estiren la comprensión de los derechos humanos. Había que ver hasta dónde se podía permitir ese estiramiento, esa apertura a la diversa comprensión.

Pues es posible permitir una interpretación tópica, local, cultural, de los derechos humanos, pero protegiendo su carácter universal o transcultural, y esto exige una interpretación diatópica, que trascienda lo puramente regional o cultural, y les asegure su validez universal, que es la misma que tiene la dignidad humana.

Por eso no se pueden permitir usos y costumbres que vayan, por ejemplo, en contra de los derechos humanos de las mujeres y los niños. Esto se logra con el diálogo intercultural, en el que se pueden enseñar los derechos humanos. Las más de las veces la otra cultura no diluye los derechos humanos, sino que sólo les da un matiz incluso más atractivo, por ejemplo el matiz comunitario o solidario que les dan nuestros pueblos indígenas, a diferencia de nuestra cultura, llamada occidental, que los ve más individualistas por obra del liberalismo.

En todo caso, una hermenéutica unívoca hará de la educación intercultural en derechos humanos que exista imposición de una de las culturas a la otra, de forma ordinaria por parte de la cultura predominante o más fuerte, que suele ser la occidental, frente a la cultura originaria. Hay que esforzarse por conservar lo más que se pueda de la diferencia propia de la cultura en la que se reciben y se encarnan los derechos humanos, conservando su universalidad, esto es, evitar que se regionalicen tanto que pierdan su valor esencial para todos los pueblos y todos los hombres.

Se trata de educar en los derechos humanos, que conocemos desde la perspectiva occidental, pero no han estado ausentes de las perspectivas de otras culturas. El caso extremo es el de encontrar una cultura que los niegue. No sucede así con nuestros pueblos originarios, que tienen tanto respeto por la persona humana, sólo que la colocan en un ambiente comunitarista más que en el neoliberal. El caso más frecuente es que al aceptar los derechos humanos, los interpretan de manera diferente. Y no hay que dejar que se los interprete de modo distinto hasta el punto que se les haga perder su propia especificidad, pues allí ya se nos perdieron tan importantes derechos.

Siempre hemos visto que se trata de la lucha o la dialéctica entre lo particular y lo universal, entre lo regional y lo mundial, entre el individuo humano y la naturaleza humana. Los derechos humanos encarnan la naturaleza humana, la dignidad del ser humano, y las diversas culturas los realizan y concretizan de diferentes maneras, las más de las veces válidas; pues, como he dicho, suelen añadirles un matiz, una especificidad, que en el caso de nuestros pueblos originarios es una modalidad más comunitaria. Y hay que ser decididos para que, cuando en alguna de esas culturas originarias se lesione la dignidad del ser humano en alguna forma, sepamos frenar esa lesión y oponernos a ella.

Ésta será una adecuada educación intercultural, dirigida hacia los derechos humanos, para enseñar a valorar tan importantes derechos desde la perspectiva de la cultura occidental, que es la que se precia de haberlos puesto en la ética y, sobre todo, en el derecho, del lado de la política. Pero también debemos hacerlo al trasluz de la otra cultura, la cultura originaria, la no occidental, pero que es tan importante como ella, y que las más de las veces, en lugar de negar los derechos humanos, les da un sesgo más comunitario, que los hace incluso más convenientes. Y si se los llegara a negar o a distorsionar, entonces sí, mediante el diálogo intercultural, se convencerá de que no es aceptable esa violación a derechos tan fundamentales. En ello vemos un modelo de auténtica educación intercultural, porque está sostenida en un verdadero diálogo intercultural.

CONCLUSIÓN

En síntesis y conclusión, hemos visto que la educación intercultural tiene como modelo e incluso como supuesto el diálogo intercultural. Es un diálogo igualitario, a base de argumentos, en el cual se juegan ideas y valores, por eso es tan importante y no está exento de emotividad. Va más allá de las exigencias de la justicia y alcanza el tema de la buena vida, calidad de vida o realización humana, esto es, los parámetros de plenitud y felicidad que suelen ser diferentes según cada grupo cultural.

Es así que hemos visto que en todo ello es de mucha ayuda la hermenéutica, el instrumento conceptual de la interpretación de textos, y aquí las culturas son textos en interacción. Por eso conviene saber interpretarlos, para comprender las culturas y también criticarlas, lo cual es casi inevitable. Pero por eso mismo una hermenéutica analógica será de gran utilidad, pues moverá a comprender a la otra cultura a partir de la propia, para aprender de la otra y poder criticarla y criticar la propia. Es el mutuo enriquecimiento que hay que ver en la interacción cultural, en la ya imparable interculturalidad.

Por eso es mejor ser conscientes de que tenemos que estudiar la noción de cultura y de multiculturalismo, y examinar la interculturalidad o interacción de las culturas, para apreciar el tipo de pluralismo cultural que conviene, es el que determinará el tipo de diálogo intercultural, el cual, como hemos visto, es el modelo de la educación intercultural, sobre todo la educación intercultural en los derechos humanos, que son los que nos parecen de la mayor importancia.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (ontología, episteme y método)*. México: UPN-Ajusco.

- Beuchot, M. (1997). Interculturalidad. En A. Ortiz-Osés y P. Lanceros (dirs.), *Diccionario de hermenéutica*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: UNAM/Siglo XXI.
- Beuchot, M. (2007). *Hermenéutica analógica, símbolo, mito y filosofía*. México: IIFL-UNAM.
- Beuchot, M. (2009a). *Hermenéutica analógica y educación multicultural*. México: UPN-Ajusco/Conacyt/Plaza y Valdés.
- Beuchot, M. (2009b). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM/Itaca.
- Beuchot, M. (2014). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. México: Heder.
- Chartier, R. (1999). Mémoire et oubli: lire Ricoeur. En Ch. Delacroix, F. Dosse y P. García (dirs.), *Les courants historiques en France, XIXe-XXe siècle*. Paris: A. Colin, pp. 171-199.
- Chomsky, N. y Foucault, M. (2006). *La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Ferrara, A. (2008). *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ferrara, A. (1995). Universalisms: Procedural, Contextualist an Pluralist. En D. Rasmussen (ed.), *Universalism vs. Communitarianism. Contemporary Debates in Ethics*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Foessel, M. (2008). Pensar lo social: entre fenomenología y hermenéutica. En Ch. Delacroix, F. Dosse y P. García (dirs.), *Paul Ricoeur y las ciencias humanas*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión, pp. 29-43.
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Levinas, E. (2006). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI.
- Maestre, A. (1993). *Argumentos para una época. Diálogos filosóficos en Alemania*. Barcelona, España: Anthropos.
- Ricoeur, P. (1998, noviembre-diciembre). Autocomprensión e historia. Revista *Anthropos huellas del conocimiento. Paul Ricoeur. Discurso filosófico y hermenéutica*. Barcelona, España: Novagràfik, 181, 23-30.
- Shoshan, N. (2011). La gestión del odio y la tolerancia en la Alemania neoliberal: un proyecto de investigación etnográfica. Revista *Estudios Sociológicos*. México: Colmex, XXIX(86), 713-728. Recuperado el 20 de mayo de 2016 de <http://ces.colmex.mx/pdfs/nitzan/shoshan04.pdf>

CAPÍTULO 5

ANALOGIZANDO LA EDUCACIÓN EN VIRTUDES

Arturo Álvarez

PLANTEAMIENTO

La trayectoria de la formación en virtudes es extensa y compleja, sobre ella hablan filósofos como Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Luis Vives, Baltasar Gracián, Giambattista Vico, Charles Sanders Peirce, John Dewey. Su preocupación se ha centrado en indicar *qué* es la virtud, en ubicar *cuáles* son, y en explicar *cómo* es que se forman (Beuchot, en Arriarán y Beuchot, 1999b, pp. 15-33).

Es una discusión que recientemente ha involucrado a ámbitos como la epistemología, en la que se habla de una virtud intelectual; a la pedagogía, que se refiere a una virtud docente; a la psicología, aquí se trata de una virtud cognitiva, y a la ética (González, 2001, pp. 27 y ss.), en ésta se habla de virtud moral o práctica (MacIntyre, 1987, pp. 226 y ss.; Sosa, 1992, pp. 285 y ss.; Carr, 1991, pp. 8 y ss. y Foot, 1994, pp. 21 y ss.).¹ Discusión recuperada por la hermenéutica analógica para proponer una educación en virtudes.

¹ Sobre lo *epistemológico*, Sosa; sobre lo *pedagógico*, Carr, y sobre lo *ético*, Foot.

El punto de partida se da en precisar qué debemos entender por virtud (*virtus* en latín o *areté* en griego), palabra que en su sentido original refiere *cualidad excelsa y disposición habitual a obrar bien en sentido moral*; lo que muestra en el proceder de la persona que se han formado hábitos y que la llevan a ejecutar hábilmente algunas acciones en torno a los propósitos que ella establece.

LA VIRTUD COMO HÁBITO

La virtud involucra entender el hábito como una cualidad de ejecución, de poder realizar “algo” con ciertas características de cualidad y habilidad. Un nivel de perfeccionamiento que se logra al practicar las acciones necesarias para lograr ese “algo”. Para ello, hay que recordar que tanto en el bien obrar como en el mal obrar se forman costumbres e inclinaciones en el espíritu; es decir, hábitos de obrar. A los buenos se les llama *virtudes* y a los malos *vicios*. Un hábito bueno del espíritu es, por ejemplo, saber decidir sin precipitación y considerando bien las circunstancias y el momento más oportuno. Un vicio, en cambio, es el atolondramiento o ligereza que lleva a decidir sin pensar y a modificar muchas veces y sin motivo las decisiones tomadas.

La virtud concentra mientras que el vicio dispersa las fuerzas y las decisiones de las personas. Por ejemplo, aquella persona que es perezosa tiene el vicio de la pereza, puede fijarse propósitos estupendos, pero al final es incapaz de cumplirlos, su espíritu resulta derrotado por la pereza, por la resistencia del cuerpo o de la mente a moverse; por el contrario, el diligente atiende sus metas, derrota la pereza, cumple con sus cometidos para no verse rebasado por ellos y, a su vez, establece límites prudenciales que le permitan atenderlos (un justo medio entre dos excesos).

De ahí que la persona que es virtuosa es capaz de controlar sus apetencias, sus deseos en pro de un acto prudencial de acuerdo con las circunstancias, por ejemplo: no come aquello que no le hace

bien aunque le apetezca mucho, no deja de trabajar cuando tiene un compromiso aunque esté cansada, o no se enfada por minucias que no le agradan; es una persona que logra que en sus acciones predomine la prudencia, la templanza, la cordura, pues es capaz de guiarse por hábitos en su hacer. Quien no ha desarrollado virtudes, en cambio, es incapaz de hacer lo que quiere; decide pero no cumple, no consigue llevar a cabo lo que se propone, no logra concretar el esfuerzo interpretativo que le exige un texto complejo, no llega a trabajar lo previsto, no ejecuta lo decidido. Los pequeños vicios de la conducta debilitan el carácter y hacen a un hombre incapaz de vivir de acuerdo con sus ideales. Son pequeñas esclavitudes que conducen a una personalidad mediocre, conformista, derrotada, pues como decía Aristóteles, “nuestro carácter es resultado de nuestra conducta” (1983, p. 140).

Por esto es por lo que la virtud es una cualidad de la voluntad enfocada a lograr un punto de conmensurabilidad entre el bien común y el individual, condición que la distingue de cualquier otra disposición habitual como la fuerza física o la salud. La palabra virtud está relacionada con los términos hombre (*vir*) y fuerza (*vis*), pero en el sentido de ser una forma de proceder del hombre, la gran fuerza para su desarrollo y realización, aunque su constitución física pareciera débil. Así, la vida del hombre es intelectual y moralmente virtuosa si se tienen ciertos hábitos al proceder e interpretar.

Es el medio por el que “el hombre se hace bueno y por el cual ejecuta bien su función propia”, es la “fuerza de voluntad” que posibilita realizar lo propuesto. Sólo cuando se forma esa disposición en el proceder, se llega a ser virtuoso; medio para conseguir que predomine la inteligencia, intuición, prudencia, perseverancia, templanza, fortaleza, cautela, todas ellas condensadas en la totalidad que es la persona.

Su uso es condición para que éstas se vayan extendiendo en el orden de la razón, de la sensibilidad, de dominar la energía necesaria para el bien obrar; algo que sólo se consigue después de haber repetido el acto en muchos momentos y diversas circunstancias en

la misma dirección. Esta es la regla de oro en toda educación: la repetición y la voluntad. Al respecto, dice Gadamer: “educarse como el que percibo en particular en la satisfacción que uno tiene de niño y como alguien que va creciendo cuando empieza a repetir lo que no entiende. [De ahí que no debemos...] olvidar jamás que nos educamos a nosotros mismos” (2000, p. 15).

Como tal, la virtud permite concentrar las fuerzas del hombre haciéndolo capaz de orientar su actividad en las direcciones que él mismo se propone, sin perder el sentido ético del obrar. Sólo quien es virtuoso puede guiar su vida de acuerdo con sus principios y con sus valores, sin que para ello tenga que ceder a cada instante ante la más pequeña dificultad. La persona virtuosa es mucho más libre que aquella que no lo es. Es una persona capaz de hacer lo que quiere, lo que decide, mientras que las otras son incapaces de decidir y de hacer. Quien no se forma en virtudes no decide por sí mismo, sino que “algo” o “alguien” decide por él: quizá hace lo que le viene en gana, entendiendo que la gana no es lo mismo que la libertad, pues ésta es como una veleta que necesariamente se orienta hacia donde el viento sopla. El perezoso, por ejemplo, puede pensar que no realiza su trabajo porque no le apetece o porque no le da la gana, y puede pensar que esto es un gesto de libertad, pero en realidad es su misma esclavitud y pobreza. Si no trabaja no es por el ejercicio de su libertad, sino precisamente porque es incapaz de trabajar. Por ello la gana, el querer hacer se orienta con una sorprendente constancia en el mismo sentido, en la dirección que evita el compromiso y el esfuerzo. La persona que se ha acostumbrado a comer demasiado, le gana la gana, se inclina un día tras otro, una y otra vez, a comer más de lo debido y raramente sigue una dieta o un día de ayuno. El perezoso abandona un día tras otro su trabajo y rara vez realiza un sacrificio extraordinario en aras de cumplir con él. El estudiante que es perezoso no hace los trabajos o posterga su elaboración al máximo, y si no lo concluye, busca la “mejor” manera para poder justificar por qué no lo hizo.

LA FORMACIÓN DE VIRTUDES

Formar en virtudes es educar al sujeto para realizar bien una actividad, proceder de manera adecuada, comprometerse, poder reflexionar a profundidad. Es prepararlo para que aplique esa formación, ejecute bien las acciones teóricas, prácticas y éticas implicadas en ese hacer. Trata de la formación y manejo de las acciones y de su habilitación cada vez más depurada, con un mayor potencial en su ejecución.² Potencial que no queda como una condición innata, como la razón seminal que ilumina al pensamiento o como el *a priori* contenido en una razón pura; sino más bien, como la posibilidad de que las personas adquieran en y a través de su cultura, para explotar su condición orgánica, para “detonar” a través de la educación lo que el ser humano tiene.

En este sentido, la formación en virtudes es un proceso que no puede reducirse al simple acto de acumulación de saberes o al uso de ciertas herramientas como la computadora, que en su fusión herramental no transforma la condición y realidad interna de las personas, sino como una educación que se piensa y realiza en el sentido original de la palabra, en el sentido del verbo en latín *educere*, que al ser castellanizado implica el acto de educación, de educir, de accionar para sacar “algo” a partir del mismo educando. Idea que se contrapone a una educación como implantación, como impostación, como imputación, como condición de colocar “algo” en un recipiente que se encuentra total o parcialmente vacío. Se trata del acto pedagógico en el que la: “enseñanza se dirige a un sujeto en potencia activa de aprender, y, como tal, capaz de responder a la estimulación del docente y dispuesto a desarrollar en sí mismo esa virtualidad que contiene, claro, impulsado por la enseñanza del maestro” (Beuchot, 1999a, p. 22).

² La idea de lo mental y lo motor como condición de ejecución, implica acciones interiorizadas y exteriorizadas. Es decir, por ejemplo, implica reflexionar sobre una idea y transcribir en una computadora o exponerla de manera oral.

Para ello, en una educación en virtudes el punto de partida es el educando, la especificidad de éste, sin que ello implique eliminar al que enseña, al que facilita los aprendizajes, al que muestra, promueve y orienta la formación de las virtudes; el docente que es el responsable de mostrar y enseñar. Trata del binomio educador y educando, que en su relación limítrofe constituyen una unidad, un vínculo de co-responsabilidad, de co-creación a partir del diálogo, del intercambio (Álvarez, en *Paradigmas*, 2003, pp. 62-68).³ Acto en el que es necesario mantener cierta proporción, ciertos límites, una prudencial razón que permita discernir (con base en un contexto y manteniendo ciertos valores fundamentales) las diversas interpretaciones que se ponen en juego: las del educando y las del educador. Un acto dialógico en el que se afronta el conflicto de las interpretaciones, que como dice Alcalá, “prohíbe que pueda haber una interpretación única, no en el sentido de que sea la verdadera, sino de que no tenemos otra alternativa a la mano” (1999, pp. 57-58). En una educación dialógica como ésta, el educando deja de ser alguien pasivo (la persona inerte que tiene que captar y memorizar la información que se le proporciona) y pasar a ser el interlocutor que opina, propone, debate, decide, con el que orienta y facilita la apropiación y manejo de hábitos, habilidades y conocimientos.⁴ Una educación en la que las personas deben mantener una conversación, entendida en su sentido original, como *conversatio*, como el acto de conllevar las cosas, de compartir la vida, de estar con el otro, de convivir intersubjetivamente para lograr realmente esa formación en virtudes.

³ Al respecto dice Beuchot: “La misma posibilidad de diálogo depende de valores éticos fuertemente materiales y substanciales, [estando] el respeto por la vida más allá [del mismo diálogo]” (En Arriarán y Beuchot, 1999b, p. 55).

⁴ Al igual que lo hace Luis Villoro, aquí se diferencia el saber del conocimiento, entendiendo que en el caso del *saber*, lo único que se posibilita es su acumulación y repetición, mientras que el caso del *conocer*, lo que se implica es la posibilidad de aplicar los saberes a procesos concretos; condición de aplicación que lleva a tener que reconocer que hay conocimientos débiles (por las pocas aplicaciones que se han hecho de los saberes) y conocimientos fuertes (por las múltiples y diversas aplicaciones que de éstos se han hecho) (1989, pp. 15, 128 y 199).

En la formación en virtudes, el docente es el responsable de aprovechar la condición de potencia del educando: no sólo diciéndole qué es la virtud, explicándosela, poniendo la definición en el pizarrón (aunque éste sea electrónico), pues si bien tiene su utilidad, no es suficiente para que en él se forme, lo más seguro es que quede en el nivel de información; tampoco basta con mostrar las virtudes, ejecutarlas, aunque es base para su enseñanza, al no tener el educando referentes que le permitan identificarla, su reconocimiento queda al libre arbitrio fortuito y circunstancial de lo que él puede reconocer. En la formación que aquí se propone, lo que el docente debe hacer es buscar un punto de equilibrio, un punto de conmensurabilidad en el que a la vez que se explique la virtud también se muestre; una posición intermedia y equilibrada entre decir y mostrar. Se trata de educar analógica e icónicamente: una educación, que por un lado, se enfoque a explicar lo que es la virtud, es decir, mediante un proceso aproximativo y jerarquizado en el que se vincule la virtud con algunos principios generales y reglas básicas (su condición abstracta o tematizada); y por el otro, el que el profesor sea el ícono⁵ que la muestre, que realice, que ejecute al formar, condición ejemplar que es la que debe ser privilegiada, pues como dice Ryle:

En la vida ordinaria, [...] al igual que en el negocio específico de la enseñanza, estamos mucho más concernidos con las competencias de la gente que con sus repertorios cognitivos, con las operaciones más que con las verdades que aprenden. De hecho, aun cuando estamos concernidos con sus excelencias y deficiencias intelectuales, estamos menos interesados en las provisiones de verdades que adquieren y retienen en sus capacidades para encontrar verdades por ellos mismos y su habilidad para organizarlas y explotarlas, cuando las han descubierto (1967, pp. 27 y ss.).

⁵ El ícono es el signo más rico, pues en su condición de fragmento hace posible mostrar la totalidad a la que alude (Beuchot, 1999a, p. 55).

Lo anterior no significa que en una formación en virtudes se deba eliminar la información conceptual de éstas, es decir, que se tenga que mantener la explicación de lo que éstas son. Se trata de la función secundaria, aquella que los conceptos cumplen en este tipo de formación, posibilitando y mejorando el aprendizaje de la virtud. Son los instrumentos cognitivos que permiten identificar lo que el docente muestra, ese proceder virtuoso que para él es un requisito al formar a las otras personas (niños, adolescentes, jóvenes o adultos).

Esto lleva a Ryle cuestionarse al final de su artículo *¿Pueden enseñarse las virtudes?*, si realmente se pueden enseñar, y se responde, que si bien no hay academias donde se enseñe la prudencia, como virtud (al igual que las otras), éstas sí se pueden mostrar y, por lo mismo, se pueden enseñar (Ryle, en Dearden *et al.*, 1982, p. 28).

LA VIRTUD COMO UN HÁBITO

La pregunta que surge es *¿cuándo se ha logrado formar una virtud?* Es cierto que no se adquiere con el primer acto, con la primera abstracción. Una acción prudente no es todavía la prudencia, un acto intuitivo no es la intuición, un proceder persistente no es la perseverancia, una abstracción brillante no es el desarrollo pleno de la cognición. El ser virtuoso implica un conjunto de acciones y abstracciones que se logran a través de un largo proceso, dado como un continuo que no puede ser cuantificado ni medido mediante un *test*, como lo creen muchos psicólogos. La inteligencia, la prudencia, la intuición, la perseverancia, no se reducen a ejecutar ciertas acciones motrices y a memorizar información. En realidad, no se sabe a partir de qué momento ni después de cuántas ejecuciones, la virtud ya es parte del proceder y del pensar de las personas. Su formación requiere práctica intensiva y extensiva de los hábitos virtuosos, es preciso una repetición cuantitativa y cualitativa de las acciones abstractas y concretas que cada virtud implica. El número de casos sólo es lo material, lo cuantitativo, lo extensivo del acto virtuoso; y

la capacidad de comprenderlo, su aspecto formal, lo cualitativo, lo intensivo del acto virtuoso, lo más valioso para su formación.

Por ello, la adquisición de las virtudes es responsabilidad del educador y del educando, lo que necesariamente nos lleva a disciplinas como la psicología y la pedagogía, encargadas de explicar el hecho educativo. La psicología, por medio de las condiciones en que surgen los procesos cognitivos, y la pedagogía, al exponer las formas de la enseñanza. Las dos buscan explicar y proponer cómo pudiera ser el hecho educativo, que se basa en la interacción entre dos o más personas: uno que enseña y muestra y otro que aprende reconociendo, comprendiendo y aplicando.

Como disciplinas que se encargan del hecho educativo, la psicología y la pedagogía necesitan saber cuál es la génesis del conocimiento, el mismo proceso de conocer. Es la posibilidad para que ellas cuenten con un fundamento epistemológico sobre cómo conocer el conocer, y desde ahí proponer cómo enseñar para aprender y cómo aprender a aprender.

En su totalidad, lo anterior se contrapone al supuesto autodidactismo,⁶ a la idea de que es posible lograr la autoformación que esté más allá de las otras personas, de su cultura, de su historia. Como ser dialógico, éstas lo definen en y por su formación. El hecho de que no reciba una educación institucionalizada, no significa que se encuentre aislado, al margen de todo y de todos; el autismo implica puntos de referencia, puntos de conmensurabilidad que posibiliten la comunicación, el diálogo, aunque éste sea con una sola persona. La condición de potencia del hombre está dada en su relación con los demás, y no puede darse en sí mismo, en la completa autonomía, ya que ésta sólo se explica como modelo.

⁶ La idea del autodidactismo, como dice Beuchot, es una “teoría tomada de los filósofos musulmanes, como Avicena y, sobre todo, Averroes, por toda una corriente de pensadores escolásticos que eran llamados los ‘averroistas latinos’, y consistía en postular un intelecto agente universal separado de los individuos humanos, que actualizaba en ellos las ideas mismas por las que conocían” (Arriarán y Beuchot, 1999b, p. 23).

CONCLUSIÓN

En una educación en virtudes convergen la formación teleológica y la axiológica, una educación en la que las virtudes, dice Beuchot, “son la realización concreta y personal de los valores de una sociedad” (Arriarán y Beuchot, 1999b, p. 12). Una persona virtuosa a la vez que es moral, es un ente en el que se anidan los valores en lo más íntimo de su ser, en lo más profundo de su individualidad, en la totalidad de su conciencia.⁷ Esto hace que la virtud sea medio y fin: medio, pues es el vehículo que posibilita su consecución, y fin, porque es intermedia y última, pues a la vez que gradualmente se va constituyendo, al final es lo que se persigue. En tales condiciones, la virtud no puede enseñarse sin la advertencia de los fines que se persiguen, al igual que ésta no se puede dar sin que esté definido su fin. Se trata de una formación moral virtuosa que resulta ser más humana, más concreta, más viva que una ética de leyes o imperativos surgidos de una modernidad intolerante, aquella que reprime y castiga a través de una supuesta legalidad. Es una moral en la que se actúa de manera dinámica y orgánica, y que, a su vez, permite la convivencia y la relación consigo mismo, pues busca hacer consciente a la persona de sus valores.

Este tipo de educación no sólo es moral, también es intelectual. Ya que es una educación que se enfoca a la razón interpretativa, a la formación de hábitos que permitan a las personas reflexionar y proceder de manera sistemática, rigurosa y metódica a la hora de realizar su apropiación cognitiva. No sólo para almacenar, sino también para proponer. Es una educación que además potencia la intuición, la sagacidad, la habilidad interpretativa (la *virtus*

⁷ Para González “las morales tienen una existencia histórica determinada, y se ofrecen como una pluralidad; hacen patente incluso una *necesidad de variación*, al grado de que resulta imposible (a pesar de los intentos de los dogmatismos de todos los tiempos) suponer la existencia de una sola moral, válida para todos los hombres y todos los tiempos; su propia condición espacio-temporal las hace necesariamente históricas, relativas, plurales y cambiantes” (2001, p. 26).

hermenéutica de las personas), aquel que rompe con la repetición infinita de lo mismo, con el proceder parasitario que sólo se enfoca a la crítica destructora o descalificadora sin proponer nunca “algo”. Se trata de una formación intelectual en la que se busca hacer personas creativas, prudentes, inventivas, perspicaces a la hora de conocer, explicar y aplicar el conocimiento adquirido. Una persona capaz de buscar lo nuevo, sin olvidarse que éste viene de lo viejo, es decir, que tiene un contexto. Una persona con hábitos y habilidades para generar ciencia, arte, técnica.

Es la educación que a pesar de ser más difícil y complicada, resulta ser de mayor calidad, profundidad y compromiso. Esta educación se coloca en el justo medio, en una posición fronteriza que permite evitar el univocismo homogeneizante y el equivocismo de total diferencia. Se trata de una educación en la cual se buscan puntos de conmensurabilidad que permitan lograr un equilibrio: entre el decir y el mostrar, entre lo moral y lo intelectual, entre la responsabilidad y el goce.

REFERENCIAS

- Alcalá, R. (1999). *Hermenéutica, analogía y significado (Discusión con Mauricio Beuchot)*. México: Surge, col. Magnum Bonum, núm. 1.
- Aristóteles (1983). *Ética Nicomaquea*. México: UNAM.
- Beuchot, M. (1999a). *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Madrid, España: Caparrós Editores, col. Esprit, núm. 38.
- Beuchot, M. (1999b). La formación de virtudes como paradigma analógico de educación. En S. Arriarán y M. Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral (Contra el paradigma neoliberal)*. México: UPN-Ajusco, col. Textos, núm. 12, pp. 15-33.
- Carr, D. (1991). *Educating the virtues. An essay on the Philosophical Psychology of Moral development and Education*. London-New York: Routledge.
- Foot, P. (1994). *Las virtudes y los vicios, y otros ensayos de filosofía moral*. México: UNAM.
- Gadamer, H.-G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona, España: Paidós.
- González, J. (2001). *Ética y libertad*. México: FCE/FFyL-UNAM.

- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona, España: Crítica.
- Ryle, G. (1967). *The Concept of Mind*. New York, USA: Barnes and Noble.
- Ryle, G. (1982). ¿Puede enseñarse la virtud? En R. Dearden *et al.* (comps.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid, España: Narcea, pp. 402-414.
- Sosa, E. (1992). *Conocimiento y virtud intelectual*. México: UNAM/FCE.
- Villoro, L. (1989). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

CAPÍTULO 6

LA INTUICIÓN EN LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA

Arturo Álvarez

PLANTEAMIENTO

Se puede decir que con la hermenéutica analógica inicia una “subversión” y un gran debate sobre la función que cumple la intuición en la generación de interpretaciones. Un debate contra el esquematismo univocista de la modernidad y la heterogeneidad y beligerancia equivocista de la posmodernidad. Sobre todo con el univocismo positivista que aún hoy en día se sigue aplicando y refrendando para determinar la verdad y objetividad del conocimiento, en especial el teórico. Aquel que responde a una idea de ciencia dura y rígida que surge y se desarrolla en las Ciencias Naturales y que por añadidura (de manera arbitraria y jerárquica) se exige e impone a las Ciencias Sociales y Humanas.

Campos de la ciencia que no responden ni se limitan a la dialéctica propia de lo que se estudia en las Ciencias Naturales. Naturaleza que, por cierto, hoy en día se ve modificada por la intervención de la humanidad. La que de manera permanente se transforma

sin una dirección precisa y controlable como se pide en la investigación positivista, donde el conocimiento es “objetivo”, “demostrable”, producto de un rígido control y resultado de procesos de experimentación en los que los investigadores no deben tener intervención alguna para evitar implicar su subjetividad. Con ello se niega, lo más propio de la inventiva, la intuición que en la mayoría de las ocasiones nos lleva a reconocer algo de la realidad, sin limitar el seguimiento de un protocolo que la mayoría de las veces nubla o limita la razón y el entendimiento. Temática que aquí se busca explicar, pero desde el punto de vista de la hermenéutica analógica. La intuición en varias ocasiones es fundamento de la interpretación que descubre o logra reconocer algo desconocido o ignorado de la realidad (abstracta o concreta).

Se trata de dar sentido y fundamento al momento preciso que lleva al descubrimiento, al reconocimiento de algo y a la innovación (que no es lo mismo que la repetición).

LO ONTOLÓGICO Y LO EPISTEMOLÓGICO

Para dar respuesta a lo anterior, tomemos como punto de partida la siguiente reflexión: no hay nada tan ontológico que no contenga algo de epistemológico, ni nada tan epistemológico que no contenga nada de ontológico: “esto es, no hay, para el hombre, nada tan real que no se haya filtrado por el conocimiento, ni nada tan cognoscitivo que no recoja a la realidad misma, o por lo menos se refiera y apunte a ella” (Beuchot, 2002, pp. 52-53).

En la búsqueda por explicar *cómo* se da la interpretación y para entender los actos cognitivos que llevan a comprender, explicar y transformar la realidad, la hermenéutica analógica está explorando y proponiendo vínculos que incorporen a la interpretación algo más que el *logos* razón y su método “científico”. Se trata de una búsqueda por comprender aquellos momentos de lucidez, de innovación, de creatividad, de imaginación, de sorpresa, que sin

tener una aparente “racionalidad instrumental” permite a las personas reconocer lo irreconocible, pensar lo no pensado, captar lo imperceptible de la realidad concreta que lo rodea, o lo abstracto (lo inconsciente) de un pensamiento. La *intuición* del instante sutil y sublime en el que se logra reconocer y comprender “algo” de la realidad que antes de ese instante, de ese momento sutil y sublime no se había podido identificar, reconocer y mucho menos explicar.

LOS SIGNIFICADOS DE LA INTUICIÓN

Partamos del significado de la palabra: como verbo *intuitio* (in, en, *tuerti*) en latín significa ver, lo que poco o nada dice de lo que aquí se quiere plantear. También está su prefijo *in* que al ser empleado para referir lo innato, nos pudiera llevar a creer que la intuición es “algo” que ya se trae, que ya se tiene de antemano, por el hecho de nacer y ser parte de la humanidad, lo que lleva a pensar que no se requiere ser aprendido ni cultivado.

Además la idea de intuición que aquí se plantea, no se relaciona con la idea platónica donde la captación intelectual del objeto es pasiva e inmediata, dado que es ver el objeto a través del “mundo de las ideas” (únicas, eternas, inmutables). Asimismo, no hace referencia al concepto cartesiano que ve en ella el medio intelectual para acceder a la naturaleza, sin dejar duda alguna. Mucho menos implica la deducción empírica kantiana en la que la intuición es una de las formas para ordenar la materia que se conoce por los sentidos, y que tiene por origen inmutable los conceptos *a priori*, contenidos en la conciencia de las personas,¹ una idea de intuición que además no comulga con el idealismo poskantiano como el de Fichte, en el que ésta refiere la intelección de sí para afirmar la

¹ Recordemos que Kant “lleva una ruptura del planteamiento clásico de la intuición al negar al hombre la facultad de una intuición de objetos intelectuales, [pues] la intuición sensible humana, sea empírica o pura, es siempre pasiva y sólo proporciona la materia del conocimiento” (Paredes, en Muñoz y Velarde, 2000, p. 362).

identidad del yo (autoconciencia), o como el de Schelling, quien proponía que sólo por la intuición se puede captar el yo puro en el que desaparecen las limitaciones espacio-temporales de lo empírico (Hottois, 1999, p. 164).

Se trata, más bien, de una idea de intuición que se distingue plenamente de la *racionalista*, en la cual se afirma que la comprensión inmediata está dada desde lo conceptual, y de la *empirista*, que ve el comprender como la simple impresión que nos viene de la realidad vivida; dos visiones que tienen en común considerar al conocimiento verdadero como la *inmediatez* dada con la *presencia* de lo conocido y la *pasividad* del cognoscente (Boudouin, 2006, e Ivorra, 2006).

Por otro lado se diferencia de la visión fenomenológica que Husserl desarrolló en la *VI investigación lógica*, donde todo conocimiento teórico tiene un contenido intuitivo que planifica o cumple la intencionalidad del acto, siendo la conciencia teórica la espectadora intencional que en sí misma puede extraer y reflejar la esencia del fenómeno, algo plenamente distinto a cualquier otro acto en el que el objeto no está dado, sino sólo señalado (Husserl, 1949, pp. 2-26).² Asimismo, se distingue de la idea heideggeriana que ve a la intuición (y también al pensamiento) como: “derivados ya lejanos del comprender” (Heidegger, 1997, p. 165), restringiendo la intuición hasta la intuición eidética, a un comprender puramente existencial.

Asimismo, la idea de intuición en la hermenéutica analógica mantiene una sana distancia con postulados que tratan de colocarla como el acto que está dado en la meditación y el amor que cada persona es capaz de elaborar en sus relaciones, y sobre la realidad que la “rodea”, visión en la que se reconoce que “el corazón no sabe nada de lógica [pues éste] tiene un modo de funcionamiento totalmente distinto, la intuición” (Osho, 2004, p. 17). Idea de intuición

² Para Husserl, “entre la conciencia y el fenómeno hay un nexo de reciprocidad indisoluble: no hay conciencia que no lo sea *de* un fenómeno, ni fenómeno que no lo sea *para* una conciencia; [de ahí que en Husserl] el objeto de la conciencia es siempre la vivencia de la conciencia con la cual coincide” (Hottois, 1999, pp. 259 y ss.).

que lleva a que no pueda ser explicada “científicamente porque el mismo fenómeno no es algo científico sino irracional” (Osho, 2004, p. 7). Irracionalidad que se plantea en el sentido moderno del concepto, ya que ésta se encuentra en el intelecto, en el *logos* razón, dejando de lado ser la vía que conduce al ser del ente exterior.

INTUICIÓN: UN ACTO INTERPRETATIVO

La *intuición*, como aquí se ve, es un acto cognitivo-interpretativo que sintetiza conocimientos, emociones e intereses para que bajo ciertas circunstancias (muy peculiares y tal vez únicas e irrepetibles) una persona pueda comprender lo no comprendido, o logre captar lo que hasta ese momento era incomprensible para ella y para otras, pueda explicar lo no explicado o lo inexplicable hasta antes de ese momento crucial. Es el *instante-síntesis* en el que bajo ciertas circunstancias se condensan referentes contenidos en la conciencia de una persona para generar una interpretación de la realidad (material o abstracta), la que hasta antes de ese momento no la había podido elaborar. Se trata del necesario transitar no neutral ni despojado de antecedentes cognitivos (empíricos, teóricos, artísticos y religiosos) (Álvarez, 2012, pp. 69-84), que hacen posible que en un presente dado se genere una nueva interpretación de un interés, de un hecho, de una idea, de una necesidad, de un sentimiento, de una motivación. Es el momento “clave” en el que se fusiona el horizonte histórico del pasado con el presente (Gadamer, 1994, pp. 375 y ss.), síntesis que en permanente proceso de formación se puede dar, reconociendo que un horizonte histórico no es un momento en la realización de la comprensión, la cual se consolida en la autoenajenación de una conciencia pasada, sino como la recuperación en el propio horizonte comprensivo del presente, pues como dice Gadamer: “La tarea fundamental de la hermenéutica [involucra] el no ocultar esta tensión como si se tratara de una asimilación ingenua, sino en desarrollarla de manera consciente” (1994, p. 377).

Visión de intuición que adopta una posición fronteriza (no en un sentido ecléctico) entre las tesis de la duración de Bergson y la del instante de Roupnel, pues por un lado, no cae en el univocismo de la duración lineal sin término ni discontinuidad, y por el otro, tampoco se queda en el equivocismo del instante que sólo ve a la duración como una sensación psíquica que se constituye de manera episódica y accidental sin permanencia alguna (Bachelard, 2002, cap. I.). Es la idea del tiempo de la intuición que comprende: la duración como proyecto histórico-cultural que tiene su permanencia en un horizonte del presente en un instante donde se constituye la diversidad episódica que de manera permanente y actual anima y potencia direccionalmente el cambio, la creatividad, la innovación. Innovación que se va dando a través de una relación entre lo antiguo y lo nuevo, entre lo conocido y lo desconocido, entre el conjunto de referentes propios de una tradición cultural, teórica o disciplinaria, para generar nuevos planteamientos producto del “relámpago” cognitivo que es la intuición.

Se trata del “sujeto portador de necesidades radicales” del cual no habla Heller (1986), o de la persona que es capaz de dar inicio a una “revolución científica” como lo propone Kuhn (1982). Supuestos que llevan implícita la idea de cambio, de transformación, de revolución, de la nueva comprensión-explicación. Visiones en las que se reconoce la ampliación, la transformación, pero provistas de un antecedente, de una tradición que no encierra ni constriñe, ya que deja abierta la posibilidad de ampliar, de transformar, de crear, de innovar. Pues como dice Beuchot:

a veces la innovación ha conllevado una ruptura con una tradición. Pero de suyo es difícil decir cuándo hay tal ruptura. Es algo casi intuitivo. Lo más frecuente es ensanchar y enriquecer una tradición y no tanto iniciar o crear otra. Pero ya esto puede contar como innovación y creatividad (2005, p. 70).

Es más, la ruptura total es imposible, sólo puede ser por el antecedente, por lo antes conocido, sin éste no sería posible el cambio.

Se trata de una conjunción prudencial y proporcional en la que se dará algo nuevo, algo no reconocido, algo aún no pensado y que no se queda en la repetición univocista o en el sinsentido de lo equivocista que lleva al “sin ton ni son”. De ahí que la “búsqueda de la innovación no en la innovación por la innovación, sino sobre todo en la búsqueda de la verdad misma (en lo que tenga de existente y de aprehensible)” (Beuchot, 2005, p. 71).

LA INTUICIÓN DESDE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA

Para la hermenéutica analógica la intuición es algo más, algo que no requiere ser demostrado al viejo estilo positivista, pues en ella está su misma verificación, la muestra de lo encontrado, el ícono de lo comprendido y de lo explicado. Lo que nos lleva a reconocer que su generación no es una búsqueda planeada “rígidamente” a través de mecanismos de control y cuantificación, ni tampoco un acto espontáneo que surge de la nada, como si no tuviera antecedentes, como si fuera producto de la casualidad, como si se tratara de un acto de brujería o adivinación, pues como ya se indicó, en ella hay antecedentes, hay una tradición que se constituye con base en la chispa que enciende la mecha de lo nuevo, del cambio, de la innovación. Un claro ejemplo es la manzana que cayó en la cabeza de Newton, la que pudo haberse caído en miles o millones de distintas cabezas, pero sólo en la de él analógicamente se encontraba potenciada la intuición para plantear la Ley de la gravedad. Y es que la intuición, como indica Bosques, es el momento de “quiebre de la racionalidad”, el “fogonazo intelectual” (a la vez emotivo e intencional), aquel que sólo de vez en cuando nos lleva a lo insospechado, a lo insólito, a generar las conclusiones nunca antes elaboradas, nunca antes alcanzadas (2005). Trata de la *sutiliza cognitiva* que nos coloca en el instante limítrofe que vincula lo conocido con lo desconocido o no reconocido, lo pensado con lo no pensado, lo comprendido con lo no comprendido. Es

por eso por lo que la intuición puede ser comparada con *Hermes*, figura emblemática que era mitad hombre y mitad dios, que unía el cielo y la tierra, lo de arriba y lo de abajo, lo divino con lo terrenal. Dios análogo de la dualidad que se da en un ser apolíneo y dionisiaco, sin ser en específico uno de los dos, pues entre ellos está oscilando. Se trata de la figura ambigua, biunívoca, isotópica, polivalente. Por ello *Hermes*, como indica Verjat:

es, ante todo, ingeniero, ingenioso: infunde genio[...] al mundo, a las cosas, a las ideas. [Pues él es el que] ilumina la noche con las luces del genio creador y la astucia del astuto transgresor. Tuición e intuición fluyen por el inconsciente, el subconsciente y el consciente. De donde los funestos encuentros, los latrocinios que desestabilizan, los raptos de la vaca y de la razón: desalienta lo alienado y organiza lo caótico (Ortiz-Osés y Lanceros, 1998, pp. 288-289).

Se trata del ícono que presenta la posibilidad, la complementariedad pero con medida, con prudencia, con límites, pero sin perder la sagacidad que ello implica y requiere. Es la figura que al fusionar lo finito con lo infinito no destruye su relación. Es el *ana-logo* que se sitúa en el límite entre lo conocido y lo desconocido, entre el hombre y el mundo, entre el lenguaje y el ser, pero tocándose y permitiendo conocer a los dos. Por eso *Hermes* es el ícono que representa a la intuición, porque en él podemos ver los dos extremos que se unen (lo conocido y lo desconocido), que tienen un lugar de coincidencia, que pueden dialogar, que pueden enlazar el fundamento (tal vez no como se propone en el positivismo) con lo nuevo no conocido sino lo que potencialmente se puede descubrir: para cambiar, para innovar, para interpretar lo no interpretado, para comprender lo incomprendido. Una manera de entender el conocimiento como un mestizo, como el que adhiere dos momentos y las dos caras, en el límite que las encadena. De ahí que la intuición, según propone Beuchot en su hermenéutica analógica, debe ser comprendida como:

esa ruptura discursiva, ese salto categorial (incluso con peligro de error categorial), que es lo que caracteriza a la analogía, nos coloca entre los dos lados del cerco que se cierra. Momento limítrofe, que entronca con lo eterno, y hace entroncar lo nuevo con lo ya dicho, casi ya visto (*déjà vu*), pero siempre nuevo y siempre distinto. Es la experiencia del límite analógico [...]. De manera dialosófica, no meta-filosófica (eso es, transversal, que atraviesa, como dice el *dia-*, y no superadora, que supera, como indica el *meta-*). Por analogía (1999, pp. 7 y 18).

CONCLUSIÓN

Así, la intuición es la crisis saludable, la “quietud” que se tiene que vivir para generar nuevas interpretaciones, nuevos conocimientos, nuevas posturas epistemológicas, o por lo menos actualizarlas, renovarlas o ampliarlas. Una visión que lleva a reconocer lo nuevo que el univocismo elimina y busca negar, pero que a su vez evita la aventura sin sentido de las ocurrencias del equivocismo, el desvarío o el disparate que se da sin antecedentes o referente alguno. Es una *intuición analógica* que construye a partir de lo conocido para llegar a lo desconocido, que parte de lo verificado para descubrir, que ve a lo teórico como el “almacén” que concentra los instrumentos cognitivos que pudieran o no ser útiles para comprender lo incomprendido, para explicar lo inexplicable y para innovar lo acaecido. Es la condición para encontrar nuevos caminos, nuevos conocimientos, nuevas explicaciones, de la realidad abstracta y concreta.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (ontología, epísteme y método)*. México: UPN-Ajusco.
- Bachelard, G. (2002). *La intuición del instante*. México: FCE.
- Baudouin, B. (2006). *Las claves de la intuición*. México: De Vecchi.
- Beuchot, M. (1999). *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Madrid, España: Caparrós.

- Beuchot, M. (2002). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: IIFL-UNAM.
- Beuchot, M. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica (Hacia un nuevo modelo de interpretación)*. México: FFyL-UNAM.
- Bosque, A. (2005). La quiebra de la racionalidad. Recuperado el 20 de mayo de 2016 de <http://www.abosque.es/ex/subportica/Articulos/Quiebra.htm>
- Gadamer, H.-G. (1994). *Verdad y método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme, t. I.
- Heidegger, M. (1997). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- Heller, A. (1986). *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona, España: Península.
- Hottois, G. (1999). *Historia de la filosofía del Renacimiento y la posmodernidad*. Madrid, España: Cátedra.
- Husserl, E. (1949). *Ideas*. México: FCE.
- Ivorra, C. (2006). Intuición. Valencia, España: Universidad de Valencia. Recuperado el 14 de noviembre de 2006 de <http://www.uv.es/~ivorra/Filosofia/4.htm>
- Khun, T. (1982). *La estructura de la revolución científica*. México: FCE.
- Osho, A. (2004). *Intuición. El conocimiento que trasciende de la lógica*. México: Grijalbo.
- Paredes, M. (2000). Intuición. En J. Muñoz y J. Velarde, *Compendio de epistemología*. Madrid, España: Trotta, pp. 362-364.
- Verjat, A. (1998). Hermes. En A. Ortiz-Osés, y P. Lanceros (coords.), *Diccionario de hermenéutica*. Bilbao, España: Universidad de Deusto, pp. 287-294.

CAPÍTULO 7

HERMENÉUTICA ANALÓGICA PARA COMPRENDER LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN

Arturo Álvarez

PLANTEAMIENTO

Durante mucho tiempo, y hasta la fecha, la realidad educativa ha sido y es un ámbito social difícil de investigar por su carácter diverso, dinámico y complejo. Una de las aproximaciones onto-epistemológicas para su estudio, ha sido el positivismo, en el que se plantea que los resultados que de éste se obtienen, deben ser producto de la objetividad que deriva de la medición, la cuantificación y la comprobación, vías para poder generalizar y dar validez y confiabilidad¹ a la explicación que desde esta visión se elaboran, dada una supuesta “rigurosidad” (más bien rigidez) que “garantiza” la explicación objetiva.

¹ Recordemos que el concepto de confiabilidad o fiabilidad está en íntima relación con los procesos estadísticos, ya que ésta: “refiere el grado de consistencia del instrumento de medida. [El que] se expresa mediante un coeficiente de correlación, generalmente de Pearson” (Bisquerra, 1989, p. 92).

Este enfoque, por sus características y correspondencia con el modelo de conocimiento de la sociedad moderna, ha servido para desarrollar e impulsar sus intereses y visión de mundo, ya que con base en éste se hace posible presentar a la educación de manera homogénea sin importar las diferencias (culturales, intelectuales y orgánicas). Enfoque en el que se invalidan aspectos presentes en la realidad educativa: la subjetividad, la historicidad y las culturas.

En contraposición, hay visiones emergentes que buscan recuperar la diversidad como condición misma de la realidad (social y natural). Esto es un tipo de racionalidad en la que se da valor a la diferencia y en la que se recuperan fuentes de información no datísticas o numéricas, sino de carácter descriptivo-narrativo (observaciones y entrevistas). Entendiendo que son fuentes vivas en las que se recuperan

sucesos relatables. [Donde] los hechos son comunicados a un destinatario [...] por un emisor de los enunciados que se llama narrador [...]. En la narración el discurso es el equivalente de las acciones. En ella pueden alternar, sin embargo, hay otras estrategias discursivas como la descripción [...]; el diálogo [...]; el monólogo [...] (Beristáin, 1995, pp. 355-356).

En correspondencia con esta manera de entender la investigación y el estudio de la realidad educativa, se cuenta con la *hermenéutica* un enfoque onto-epistemológico que a la vez que es ciencia también es arte para la interpretación, ya que implica:

la ciencia como un conjunto estructurado de conocimientos en el que los principios dan la organización a los demás enunciados, aunque sin la rigidez de la axiomática aristotélica ni de la moderna. [Y como arte o *tékhnē*, ya que implica...] el conjunto de reglas que rigen algo [de ahí que...] podemos entender la interpretación como un conjunto de reglas que se van incrementando al paso que la experiencia interpretativa nos enseña, y alecciona y como una aplicación bien adaptada de los principios y leyes que la hermenéutica va agrupando en cuanto ciencia (Beuchot, 2005, pp. 19-20).

Éste es un enfoque onto-epistemológico que se ha venido desarrollando a lo largo de la historia, para proporcionar las bases necesarias que posibiliten comprender y, por qué no, explicar los procesos sociales que se estudian. Entendiendo que éste aporta: “[...] el instrumental cognitivo que [histórica] y culturalmente surge, para poder comprender la realidad, para hacérsela para sí, para pensarla, para interpretarla” (Álvarez, 2012, p. 90).

En realidad se trata de un paradigma en el que como dice Wittgenstein tiene aires o parecidos de familia, pues en todo lo que existe no hay una: “[Esencia de la] realidad, las cosas solo tienen ‘parecidos de familia’ [pero sin que haya un] *rasgo común* a todos ellos” (“Filosofía contemporánea: Wittgenstein”, n.d., párr. 6).

HERMENÉUTICA ANALÓGICA PARA ENCONTRAR UN PUNTO DE EQUILIBRIO

Uno de los enfoques hermenéuticos que ha potenciado la investigación de los procesos educativos es la hermenéutica analógica, ya que ésta:

intenta evitar el univocismo de los científicismos o positivismos, al igual que el equivocismo que se nota en muchos de los propugnadores de la postmodernidad [...]. Así una hermenéutica analógica [...] abre el margen de la verdad interpretativa, y deja que sean varias las interpretaciones verdaderas y válidas, pero jerarquizadas según su acercamiento o alejamiento de la verdad textual, y el criterio de esa cercanía o lejanía no se da sólo desde el lado del autor ni sólo del lado del lector, sino en el lado de su confluencia en el texto (Beuchot, 2004, pp. 38-39).

Es la hermenéutica en la que comprender-explicar la realidad educativa toma como punto de partida los juicios de valor de los sujetos implicados en la investigación, los cuales derivan de los conocimientos adquiridos y de sus experiencias, ya que son ellos los actores de

lo acontecido y la memoria viva de su particularidad, de su especificidad. De ahí que en la hermenéutica analógica se reconozca que la diversidad es condición misma de la realidad educativa que busca ser interpretada, es decir, se trata del quehacer que nos lleva a comprender y explicar el porqué de la pluralidad entre los sujetos y entre sus culturas, condición inherente a la procedencia y los grupos sociales a los que se pertenece, además de las características personales (conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, etcétera).

De manera que a través de la hermenéutica analógica se establecen vías de interpretación que conducen a un equilibrio dinámico entre los diversos rasgos y necesidades sociales y naturales, inherentes a los sujetos cuando se trata de su educación en y para la diversidad, ya que a través de ésta se recoge: “lo que de científico se pueda conocer del ser humano, a través de sus productos culturales, y sobre todo [cuidando] sus símbolos, que tienen muchas veces un sustrato irracional, o por lo menos imaginario y hasta inconsciente” (Beuchot, 2014, p. 22). Entendiendo que la diversidad en la educación no se reduce a la presencia de alumnos discapacitados, indígenas o algún otro grupo vulnerable, ya que se extiende a todo lo que concierne a una propuesta curricular, en términos atributivos o proporcionales, según sea lo más adecuado y equilibrado.

LOS SENTIDOS DE LA DIVERSIDAD

Para poder aplicar estas categorías y comprender la educación en la diversidad es necesario partir de *¿qué implica el concepto diversidad?* En su sentido etimológico la palabra diversidad proviene del latín “*diversitas, -ātis* y [que] alude a la variedad, desemejanza, diferencia. [A la vez que refiere] abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas” (*Diccionario de la Lengua Española*, 2009). Lo que apunta hacia lo que no es igual, a lo distinto, a lo múltiple, a lo diferente; no obstante para fines de analogicidad y, sobre todo, cuando está

vinculado al concepto de cultura,² involucra cierta semejanza, materialidad e imaginario, y mínimos de universalidad.

Esta condición lleva a que la diversidad sea un concepto que se dé en la polisemia: desde posiciones extremas que van de lo unívoco hasta lo equívoco; en el primer caso, como indica Beuchot, se alude: “a la utilización de expresiones en un sentido completamente igual para todos sus referentes, de modo que se pueda llegar lo más posible a la unicidad de comprensión [donde hay una única interpretación válida y verdadera...]” (2008, p. 49); mientras que en el segundo, hay apertura para “un flujo vertiginoso [donde se] estará completamente re-creando el significado del texto [...] sin objetividad posible, dando completa cavidad a la propia subjetividad distorsionadora o, por lo menos, modificadora: [donde] casi cualquier interpretación resultaría válida” (2008, p. 49). Para evitar esto, lo más adecuado es buscar un término medio, que si bien debe ser dinámico y con posibles puntos de confluencia, de conmensurabilidad y de equilibrio, permita evitar una única interpretación, un único mundo posible, a la vez que evite el nihilismo donde todo se vale y todo cuenta sin distingo: el sinsentido que resulta ser muy peligroso.

Claro está que no debemos olvidar que somos seres sociales y que, por lo mismo, requerimos encontrar puntos de confluencia, similitud, interacción y convivencia. Una educación sin lo anterior se iría al precipicio, caería por la borda, destruiría lo más íntimo y valioso de la realidad humana: su condición sociocultural.

De ahí que el concepto de diversidad debe ser analógico, para no caer en algunos de estos puntos extremos. Claro ejemplo de dichos extremos (el unívoco y el equívoco) son algunos de los conceptos empleados para hacer referencia a la diversidad. Una conceptualización univocista de diversidad es la que se hace desde la UNESCO, donde la diversidad se acota a la idea de humanidad. Indicando que la diversidad es:

² Clifford Geertz define la cultura como: “un sistema compartido de significaciones y, sobre todo, de símbolos” (1989, p. 20).

“una herencia común de la humanidad”, según la cual “la cultura toma diversas formas a través del tiempo y el espacio”. Esta diversidad está personificada por la singularidad y pluralidad de las identidades de grupo y sociedades que conforman la humanidad. Como fuente de intercambio, innovación y creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria como la biodiversidad para la naturaleza. [...] una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora (2002, pp. 4-5).

Se observa con claridad que en esta conceptualización se implica la diversidad, ceñida a lo humano como condición de homogeneidad y con miras a un supuesto desarrollo como condición de supervivencia, que al final es en “beneficio de todos”.

Por su parte, Zúñiga, Bernand, Rojas, Hernández, Waldinger, Rodríguez, Peraldi y Wieviorka, plantean que la diversidad se orienta hacia la construcción de discursos en los que su preocupación gira en torno al reconocimiento y trascendencia que se han suscitado a raíz de la diversidad: la fragmentación y cohesión, tradición y cambio, tolerancia³ y segregación, odio y entendimiento, que pueden desprenderse de la desatención y de la falta de reconocimiento, que derivan del mestizaje, multilingüismo, multirreligiosidad y la multietnicidad, entre otras. Cualidades que hacen únicas a las naciones, y que han provocado conflictos que separan, expulsan, exilian y propician la violencia, la muerte y la guerra en y entre los países, donde paradójicamente se reitera la identidad y, a su vez, la diversidad (2007, *pass.*).

Condición de diversidad que al final deriva en la unidad, bajo la determinación de la identidad, sobre todo en función de la pertenencia a un Estado-nación, a una entidad, a un grupo, etcétera, lo que al final también implica una condición de exclusión.

³ Desde la hermenéutica analógica la tolerancia es un valor neoliberal, en el que se tiene que tolerar hasta el intolerante. De ahí que se reivindique la analogicidad del valor de respeto donde hay límites no fijos en la interacción entre los sujetos.

En un sentido cultural, Miguel Bartolomé orienta su reflexión sobre la diversidad a cuestiones de poblaciones indígenas, grupos étnicos e inmigrantes, aspectos etnolingüísticos, políticos y de ciudadanía. Lo anterior plantea que el concepto de diversidad, en términos de las diferencias, debe abandonar su carácter retórico para que se constituya en un componente orientador de las políticas públicas, pues: “la diferencia no excluye el principio de acción colectiva, pero de una acción colectiva cuyos objetivos deben ser negociados entre el conjunto de los involucrados y no impuestos por un grupo hegemónico” (2008, p. 46).

En otro extremo está la idea de diversidad como diferencia total, de ahí que Dietz indique: “el término de diversidad se usa de manera bastante ambigua [...]. Inclusive en ocasiones parece que el discurso de la diversidad abarca cualquier enfoque que reconozca las diferencias” (2012, p. 88); es decir, se puede dar en cualquier plano clasificatorio, de hecho es parte de los discursos políticos que en algunos casos extremos deriva en racismo (baste ver hoy en día el discurso de Donald Trump). Claro ejemplo de ello son las políticas integracionistas, aislacionistas o asistenciales en las que se reconoce la diferencia, la diversidad, pero como una condición que requiere ser homogenizada o eliminada en aras de equidad, de una supuesta “igualdad”. Ya que:

Inclusive en ocasiones parece que el discurso de la diversidad abarca cualquier enfoque que reconozca las diferencias; por ejemplo, en el ámbito educativo Prengel (1995) distingue entre una educación feminista, una educación intercultural y una educación integradora, cada una dirigida respectivamente al género, la inmigración y la discapacidad, como fuente de la “diferencia” (Dietz, 2012, p. 88).

Hacer de la diversidad una condición para la homogeneidad o de diferencias es negar su verdadero sentido, el de reconocer la diferencia para ser respetada.

LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN

Cuando las concepciones de diversidad se inscriben en el “campo” de la educación, según Blasco, se alude al hecho de que todos los estudiantes:

tienen necesidades educativas propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica, [atención que puede ser] proporcionada, para la mayoría de ellos, mediante las actuaciones pedagógicas habituales de los centros pedagógicos y en las aulas. Sin embargo, en ocasiones, las necesidades educativas de algunos alumnos requieren, para ser satisfechas adecuadamente, la adopción de actuaciones, tanto de carácter pedagógico, curricular y organizativo como otras relativas a la utilización de recursos específicos, que son distintas a las habituales. [De manera que las] necesidades educativas se contemplan formando un “continuo” que va desde las más ordinarias y generales a las más específicas, de las temporales a las permanentes (2006, p. 21).

La diversidad en la educación ha sido abordada desde tres vertientes: como *pertenencia, convivencia e inclusión*. La primera se asocia al currículo, ahí se contempla la pertinencia y relevancia que cumplen los aprendizajes que se desarrollan en la escuela, a la vez que refiere la importancia que tiene “la procedencia social y cultural de cada persona, así como sus características individuales: “Se trata de que tanto la persona como la sociedad asuman las características singulares de cada ser humano y se valoren positivamente dichas diferencias” (UNESCO, 2008, p. 19).

La segunda se asocia a la cotidianidad escolar, y se vincula con las implicaciones de lo pedagógico, didáctico, axiológico, ético; y, en general “con el estudio de las formas de convivencia, esto es, con la formación de actitudes, valores y comportamientos, ya sea de aceptación o rechazo, de entendimiento o confrontación, de colaboración o exclusión, de respeto a la legitimidad del otro o intolerancia” (UNESCO, 2008, p. 21).

La tercera se asocia a la función institucional de la escuela, constituida por directivos y administradores que gestionan y planifican los procesos pedagógicos y escolares, sobre todo en el desarrollo de las políticas educativas, pues “los centros educativos se comprometen a hacer un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad” (Booth y Ainscow, 2004; UNESCO, 2011, p. 22).

Diferenciación que permite dar cuenta de la diversidad y de lo complicado que resulta no excluir a nadie, sino implicar e involucrar a todos de manera equilibrada y proporcional, a la vez que sugiere la diferencia y lo común, el vivir y el convivir reconociendo al otro. Noción que se amplía de acuerdo con el planteamiento de Krüger-Potratz cuando menciona que “la amplia gama de diversidad se debe concebir no como una suma mecánica de diferencias [...] sino como [una condición] multidimensional y multiperspectivista” (Dietz, 2012, p. 95). Por ello, al hablar de diversidad en la educación, se debe reconocer que existen diferentes posibilidades para su interpretación, nuevas maneras de reflexión y propuestas sobre sus implicaciones teórico-prácticas sobre lo educativo, respetando al máximo las diferencias y con fundamento en los derechos humanos (ideal regulativo en pro de la convivencia).

LA ANALOGÍA PARA UNA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD

En pro de lo antes indicado, es necesario analizar las condiciones de semejanza y diferencia en la diversidad, pero de manera proporcional y dependiendo de la dimensión a la que se haga referencia, ya sea de manera atributiva o jerárquica, proporcional y hasta metafórica, dependiendo de qué aspectos de la realidad educativa se trate. Pues cada una de estas analogías plantea una manera de comprender, explicar y transformar.

Por un lado, la *analogía de atribución* permite establecer un cierto orden pero en términos jerárquicos, dado que: “hay un primer analogado [o analogado principal] al que se le atribuye el término de manera más propia, y otros analogados secundarios, a los que se atribuye por relación a ese término principal [...]” (Beuchot, 2005, p. 55). Por ejemplo, al valorar la identidad de diferentes grupos étnicos, atributivamente tenemos que darle mayor valor a la cultura de origen y jerárquicamente a otros grupos culturales. Por ejemplo, pensar que hay cuestiones culturales que deben considerarse en los planes y programas de estudio para dar sentido a la realidad que se presenta en los libros de texto de Educación Básica sin eliminar lo nacional y lo internacional, que es necesario en casos de movilidad educativa. También lo podemos aplicar a la calificación de los alumnos, donde no es correcto: “asignar la misma calificación al que cumple que al que no cumple, por más brillante o simpático que éste sea. [Ya que la...] calificación asignada al trabajo [debe tomar...] en cuenta el cumplimiento del trabajo establecido en el curso” (Álvarez, 2012, pp. 131-132).

Por otro lado, en la analogía de *proporcionalidad* propia conviene recordar que “el nombre común [se comparte] por ambos analogados pero manteniendo proporcionalmente sus diferencias” (Álvarez, 2012, p. 54); es decir, manteniendo los analogados entre sí un equilibrio dinámico, sin que se dé un analogado principal y otros secundarios. Por ejemplo, la propuesta que hace Gardner sobre las inteligencias múltiples (2005), donde se plantea que es necesario erradicar la vieja idea de que la inteligencia se reduce a procesos memorísticos de información y al manejo de procesos matemáticos, buscando que se reconozcan los diferentes tipos de inteligencia, que en sí refieren una diversidad proporcional y equidistante en función de la clase de tarea o actividad formativa que tienen que realizar los educandos (no se requiere lo mismo para la clase de matemáticas que para la de música o educación física). O para la movilidad estudiantil donde los planes y programas de estudio de diferentes países y localidades requieren establecer una cierta

equidistancia de equivalencia para que se dé en el nivel local, nacional e internacional. Sin perder de vista que hoy en día en educación superior se tiene como uno de los requisitos de formación realizar estudios en diferentes lugares y, por lo mismo, que de manera proporcional propia se logren mínimos de compatibilidad.

Finalmente en el caso de la proporcionalidad impropia o metafórica, hay que recordar que: “sólo uno de los términos relacionados recibe la predicación de manera literal y el otro de manera simbólica” (Álvarez, 2012, p. 139); de ahí que se tenga que reconocer que parte del vínculo entre los analogados sea simbólico. Por ejemplo, se puede emplear para comprender la necesidad de promover una educación que vaya más allá de la memorización, una educación de los sentimientos (algo que hoy en día hace mucha falta) y que de manera simbólica lleve a su expresión; es decir, que esté llena de horizontes metafóricos, para que se posibilite intuir y “sentir” más allá de las supuestas evidencias datísticas que el cientificismo de corte fragmentario ha promovido e impuesto a los sistemas educativos, sobre todo en aquellas asignaturas que lo requieran. Sin que quede un “rincón de actividad humana que no esté penetrado por procesos imaginativos” (Lapoujade, 1998, p. 22). Sobre todo en lo referente a los procesos cognitivos y emotivos (para la convivencia y el respeto al otro), ya que la imaginación y los sentimientos deben estar en los aprendizajes de los educandos, pues éstos proporcionan la dimensión dinámica que lleva a la creatividad y a la equidad que realmente posibilita el vínculo entre lo conocido y lo desconocido, lo sabido y lo ignorado. La dialéctica misma del aprendizaje que sin imaginación y sin simbolicidad sería irrealizable.

CONCLUSIÓN

En este sentido resulta de gran utilidad el diálogo a través de la analogía para promover una enseñanza en la diversidad pues éste se torna como un “[...] diálogo analógico, proporcional realista y

crítico, a la vez humilde y seguro [que evita incurrir] en fáciles consensos, un diálogo univocista; [o en un] diálogo de sordos o monólogo compartido [diálogo equívoco]” (Beuchot, 2008, pp. 111-112). Lo que se busca es establecer la dialéctica comunicativa en ambas partes entre lo instituido y lo instituyente, entre lo plural de lo local, lo nacional y lo internacional, entre las necesidades individuales y las colectivas, entre las particularidades de los alumnos y las generalidades de los *curricula*, sin que ello signifique pérdida de todo límite.

Dialogicidad que trata de mantener el equilibrio al sopesar los argumentos o explicaciones que se generan en cada parte, suscitando una comunicación armónica entre las personas y el contexto. Algo necesario cuando se ha de pensar y practicar una educación en la diversidad, pues muchas veces en estos contextos se olvida la importancia de conocer y escuchar lo que el otro u otros piensan, lo que el otro necesita y lo que nos une o distingue, generando con ello monólogos inflexibles que inhiben y eliminan la diversidad, dada la idea de una igualdad o búsqueda por homogeneizar, pudiendo llegar por esta vía hasta el fascismo o el fundamentalismo.

Así el diálogo analógico da la pauta para mirar y atender aquel conjunto de necesidades presentes en la educación, la apertura que se puede tener al tratar que encaje en el contexto y no que el contexto se ciña a una idea cerrada y sin puntos de interacción y diálogo. Razón con base en la que se puede comprender y englobar la totalidad de oportunidades de aprendizajes que se pueden ofrecer a los educandos para que tengan la posibilidad de deliberar para experimentar. Acción que trasciende el aula escolar y les provee de las herramientas necesarias para interactuar en los diversos ámbitos en los que se desarrollan porque encuentran sentido a lo que aprenden y éste responde a las circunstancias (Álvarez, 2001, p. 69). Condición que en sí es facilitadora de una interacción en la diversidad, en lo plural de la realidad social y educativa.

Por ello, al plantear una educación en la diversidad, partiendo de la hermenéutica analógica, nos lleva a reconocer la trascendencia

y situaciones implícitas y explícitas en el acto educativo, sobre todo en la búsqueda para lograr niveles de proporcionalidad para vivir, convivir y compartir con y en la diversidad étnica, religiosa, política, cultural, económica y, en sí, de todo lo que es la realidad. Ya que la diversidad es condición misma de y para la existencia, para enriquecer lo natural y lo social. Espacios donde se busca la forma de alcanzar un equilibrio dinámico que logre establecer puntos de conmensurabilidad entre lo propio y lo ajeno, lo personal y lo colectivo, lo público y lo privado, lo universal y lo particular, lo nacional y lo mundial, etcétera.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2001). La teorización sobre el currículo desde la hermenéutica analógica-barroca. (pp. 61-71). En S. Arriarán y E. Hernández (coords.), *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. México: UPN-Ajusco.
- Álvarez, A. (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método)*. México: UPN-Ajusco.
- Bartolomé, M. (2008). La diversidad de las diversidades. Reflexiones sobre el pluralismo cultural en América Latina (pp. 33-49). *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica*. Argentina: Universidad de Buenos Aires, Cuadernos de Antropología Social, núm. 28. Recuperado el 25 de abril de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913915002>
- Beristáin, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Beuchot, M. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. México: Herder.
- Beuchot, M. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: FFyL-UNAM/Itaca.
- Beuchot, M. (2008). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: FCE/UNAM.
- Beuchot, M. (2014). La hermenéutica analógica en la educación intercultural. *Revista Horizontes Filosóficos*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional del Comahue-Centro de Estudios en Filosofía de las Ciencias y Hermenéutica Filosófica, núm. 4, pp. 18-30. Recuperado el 30 de mayo de 2015 de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/horizontes/article/view/963>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, España: Editorial Ceac.

- Blasco, P. (2006). *Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en Educación Secundaria. Casos prácticos resueltos*. Valencia, España: Nau Llibres.
- Cliford, G. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Diccionario de la Lengua Española* (2009). Diversidad. Recuperado el 19 de abril de 2015 de <http://dle.rae.es/?id=E0b0PXH>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Filosofía Contemporánea: Wittgenstein. Recuperado el 17 de mayo de 2015 de <http://www.e-torredabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiacontemporanea/Wittgenstein/Wittgenstein-JuegosLenguaje.html>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós, col. Sucos, núm. 16.
- Lapoujade, M. (1988). *Filosofía de la imaginación*. México: Siglo XXI Editores.
- Palomares, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sipán, A. (coord.) (2001). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. España: Mira.
- UNESCO (2002). Recuperado el 25 de abril de 2015 de <http://www.unesco.org/es/cultural-diversity>
- UNESCO (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2010). Diversidad cultural. Recuperado el 25 de mayo de 2015 de http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=34321&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Zúñiga, V. (coord.) (2007). *Identidad y diversidad. Dilemas de la diversidad cultural*. Monterrey: Fondo Editorial de Nuevo León.

CAPÍTULO 8

LECTURA ANALÓGICA DE LOS MITOS

Arturo Álvarez

PLANTEAMIENTO

Una concepción epistemológica que resulta de gran utilidad para interpretar los mitos es la hermenéutica, sobre todo la hermenéutica analógica, dada la diversidad de posibilidades que ésta nos ofrece, ya sea de manera atributiva o de proporcionalidad propia e impropia o metafórica. Para ello, lo primero es entender que para comprender los mitos resulta inadecuado tratar de someterlos a la visión dura y cuantitativista del positivismo ilustrado o a la del estructuralismo fragmentario-mecánico, dos concepciones de conocimiento que en sí buscan imponer una única vía para la comprensión y explicación de la realidad (concreta y abstracta); y lo segundo, es reconocer que la hermenéutica (sobre todo la analógica) nos ofrece un fundamento comprensivo y explicativo abierto y flexible pero manteniendo ciertos límites sin llegar al absurdo o lo disparatado al interpretar los mitos. Ya que el límite en el mundo de los signos lo que se destaca es el significante. Límite que establece:

“[Un] *significante flotante* [que] exige añadir al cerco del aparecer y al cerco fronterizo del *límite* un suplemento que aquí se nombra con la expresión, *cerco hermenéutico*.¹ Dicho *significante flotante* es, justamente, la matriz ‘salvaje’ [de ese] *logos* simbólico, o pensamiento simbólico” (Trías, 1991, p. 512).

Recursos interpretativos desde lo que podemos establecer ciertos vínculos o relaciones contextualizadas, los cuales tienen como fundamento la intencionalidad del intérprete. Como dice Beuchot: “El individuo humano, la persona, se caracteriza por ser un agente intencional, actúa por intenciones, a veces voluntarias y a veces involuntarias (*i.e.* las pulsiones)” (1995, p. 17).

EL MITO EN LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA

En ese contexto de reflexión, la hermenéutica analógica reconoce que el mito es la expresión viva de la sabiduría popular, la *sophía* del pueblo. Punto de partida que posibilita interpretaciones más elaboradas y contextualizadas, ya que tiene que ver con el *ethos*, con el pueblo donde está (al menos de manera incoativa o inicial) y su condición óntica, ya que la mitología es, como dice Gusdorf, una “metafísica primera” (1960, p. 267), lo que lleva a que el mito: “aun cuando no significa literalmente lo que dice, tiene un significado alegórico, muestra lo que contiene. Y hasta se puede decir que, además de sentido, tiene una referencia peculiar y anómala” (Beuchot, 2007, p. 62). Ya que esta referencia simbólica se logra de manera indirecta y mediata generando sentimientos y realidad humana, a veces de una forma trágica (con dolor, angustia y hasta la muerte) y a veces cómica (con risa, burla y hasta sarcasmo), pero manteniendo un sentido que se expresa de manera simbólica.

¹ El *cerco hermenéutico* hace referencia a la persona enfocada a teorizar, en correspondencia con una comunidad epistémica pertinente (Villoro, 1989, pp. 244-249).

De hecho, el concepto mito trata de lo dicho, de una historia narrada donde están implícitos saberes y creencias. Saberes y creencias que sobrepasan la estructura lingüística (la metonimia) y, a su vez, el conocimiento erudito y científicista, pues el mito siempre invita a recrear lo que en él está expresado: saberes, sentimientos, creencias y alegorías.²

Se trata de uno de los medios de comunicación del hombre con el hombre, con su comunidad, su cultura y con la de otros. Narraciones que expresan una historia de algo sobrenatural que actúa sobre el hombre y que muestra los saberes populares que se tienen de la naturaleza, del microcosmos y hasta del cosmos en general: estado vital de cualquier cultura, de sus creencias, saberes y prácticas. Condición que lleva a que el mito sea un relato de origen, donde se habla de la realidad a través de acontecimientos imaginarios o maravillosos, protagonizados habitualmente por seres extraordinarios, tales como dioses, semidioses, héroes o monstruos; como dice Gadamer, los mitos son: “sobre todo historias de dioses y de su acción sobre los hombres” (1997b, p. 19).

EL DESCRÉDITO DEL MITO

Tal condición del mito con el tiempo llevó a que se desacreditara en su sentido originario, como la sabiduría popular de una o más culturas. Ahora para comprender su gran valor es necesario

² Como dice Beristáin: “La alegoría o metáfora continuada (llamada así porque a menudo está hecha de metáforas y comparaciones) [...] trata de un ‘conjunto de elementos figurativos usados con valor translaticio y que guarda paralelismo con un sistema de conceptos o realidades’, lo que permite que haya un sentido aparente o literal que se borra y deja lugar a otro sentido más profundo, que es el único que funciona y que es alegórico. Esto produce una ambigüedad en el enunciado porque éste ofrece simultáneamente dos interpretaciones. [También es] para expresar poéticamente un pensamiento, a partir de comparaciones o metáforas [donde] se establece una correspondencia entre elementos imaginarios” (2003, p. 25).

reconocer y rememorar la idea de que el mito es una expresión humana que surge con el *logos* (que como razón se anidó en el cientificismo y en el tecnicismo). Dos términos griegos (*mýthos* y *logos*) que en realidad tienen un origen común, ya que eran utilizados para referir el habla, la palabra, el discurso y otras acepciones comunes, según ciertos matices. Esto lleva al siguiente planteamiento de Gadamer:

El pensamiento moderno tiene un doble origen. Por su rasgo esencial es Ilustración, pues comienza con el ánimo de pensar por uno mismo que hoy impulsa a la ciencia [...]. Al mismo tiempo, todavía hoy vivimos de algo cuyo origen es distinto. Es la filosofía del idealismo alemán, la poesía romántica y el descubrimiento del mundo histórico que acaeció en el Romanticismo (1997b, p. 13).

Esto con la consolidación de ese pensamiento Ilustrado europeo llevó a que los mitos pasaron a ser opuestos, enfrentados con su *logos*, a tal grado que su relación resultó irreconciliable, divergente y en clara oposición con la manera como éste explica la naturaleza, las culturas, el mundo y al hombre. Transición que llevó a que el mito pasara a ser la forma balbuceante, infantil, primitiva, salvaje y, en gran medida, falsa de la realidad que busca expresar; mientras que el *logos* ocupó el lugar de lo racional, maduro, civilizado, fundamentado, absoluto y verdadero. Distinción que acabó por colocar al: “‘Mito’ [como el] ‘pensamiento *irracional*’, y el ‘*Logos*’ [como el] ‘pensamiento *racional*’” (Baltza, en Ortiz-Osés y Lanceros, 1998, p. 550).

EL MESTIZAJE Y MITO

Se trata de una distinción del mito que no fue la misma que se dio en el “Nuevo Mundo” (donde hoy es Latinoamérica), ya que en éste los mitos eran indígenas y sus primeros “enfrentamientos”

se dieron con el dogma de fe de la Iglesia católica;³ lo que posteriormente se vio acompañado por el pensamiento ilustrado que llegó de Europa de manera “tardía” y clandestina. Un proceso de mestizaje muy complejo, en el que se implicaron prácticas culturales que sintetizaron *mitos* y *dogma*, saberes y fe; en el que se buscó desacreditar, subsumir y hasta eliminar los mitos nativos, pero al final se combinaron, se hicieron mestizos, lo que impidió su eliminación, mas no su sincretismo.

Se trató del surgimiento de un mundo mítico mestizo, que se quiera o no, hoy en día sigue vigente y juega un papel fundamental en la convivencia de nuestro mundo nativo, sobre todo en el de los pueblos indígenas. Se trata del mundo de los mitos mestizos que expresan el “mundo de la vida”, el mundo del espíritu que no se reduce a la ciencia objetiva y de los que viven en el mundo. Como dijera Husserl, se trata del *ethos* mítico que caracteriza la manera de pensar, de ser, de saber, de creer, de convivir, de estar ante y con el prójimo, en el mundo y con la naturaleza, lo que se expresa a través de ciertos ritos, que por lo regular, se relacionan con saberes prácticos. De ahí que se pueda decir que:

[En la] mito-logía conjuntamente, [está] englobando el aspecto mítico o cosmovisión y religioso o moral, pudiéndose definir como aquel relato fundacional que relaciona los aspectos contradictorios de la experiencia humana a través del lenguaje simbólico y dramático, capaz de exorcizar el mal implicándolo en un sentido o disposición (Ortiz-Osés, en Ortiz-Osés y Lanceros, 1998, p. 559).

³ No debemos olvidar que la Iglesia católica fue una de los principales críticos y destructores de lo mítico pagano, “pues el cristianismo ha sido quien primeramente ha hecho, en la proclamación del Nuevo Testamento, una crítica *radical* del mito. Todo el mundo de los dioses paganos, no sólo el de este pueblo, desenmascarando, teniendo presente el Dios del más allá de la religión judeocristiana, como un mundo de demonios, es decir, de falsos dioses y seres diabólicos, y ello porque todos son dioses mundanos” (Gadamer, 1997, p. 15).

Claro ejemplo de ello son las *enramadas* de los yoremes-mayo de Sinaloa, que tienen una función articuladora de esquemas, conocimiento y concepciones (su cosmovisión). El universo-mundo o *Annia*, está expresado en sus universos: mar, viento, tierra y cielo; el *Annia Bahue* o universo del mar, la enramada del rito se orienta en dirección por donde sale el sol (el “Norte indígena” o “Este occidental”), que geográficamente coincide con los litorales del estado de Sinaloa; con *Annia Jeka* o universo del viento, se orienta a los músicos pascolas en dirección de las montañas de la Sierra Madre Occidental, quedando el *pajco’ola yohua* al centro en forma de flor (*Segua*); con el *Annia Buia* o universo de la tierra, al quedar dirigida la mirada del danzante venado y sus cantos hacia la salida del sol, se busca representar la tierra (a los montes y valles); y, con el *Annia Tehueca* o universo del cielo, el flautero tempoleero mira al cielo para “abrirlo” y para “ayudar al amanecer transitando junto con el sol” (Medina, 2007, p. 173). Todo ello vinculado con sus prácticas agrícolas.

Asimismo, están los saberes prácticos de los agricultores del altiplano central de México empleados para una diversidad productiva y cultural, aquellos en que se muestra cómo en esta región hay diversas formas para la conformación de su “cultura productiva”, que depende de las diferentes condiciones locales, donde se puede identificar una clara persistencia de patrones productivos de la agricultura indígena; conocimientos que al no seguir las reglas del pensamiento científico institucionalizado, pasan a ser mitos, supersticiones, idolatrías o resabios de prácticas no civilizadas y atrasadas. Saberes locales sobre el agro que como dice Díaz:

deben partir del conocimiento e identificación de la forma en que se conjugan a nivel local los diferentes elementos involucrados en el trabajo campesino (clima, fisiografía, suelo, agua, tamaño de la tierra, tipo de propiedad, patrón de cultivos, ritmo de crecimiento de especies, especies animales complementarias, formas de comercialización, herramientas disponibles, organización de la fuerza de trabajo, conocimientos productivos, crédito) (2005, p. 19).

Entendiendo que “los sistemas cognoscitivos campesinos no pueden ser estudiados de manera separada de su puesta en práctica” (Toledo, 1991, p. 1). Lo que implica saber sobre los espacios donde se operan y los recursos naturales que se tienen: a) *geográficos* del lugar (terrestre, acuático y fenómenos meteorológicos y climáticos; b) *físicos* de los minerales, rocas, suelos, recursos hidráulicos; c) *eco-geográficos* (masas de vegetación, relieve, topografía, suelos, agro-hábitats y micro-hábitats; d) *biológicos* (plantas, animales, hongos). Conjunto de saberes, que si bien están ubicados en el centro de la cultura campesina, como propone Díaz (2005), suelen ser expresados dentro de algunos otros elementos de esta cultura (formas de caminar y moverse, educación de la mirada, división del tiempo, sistemas calendarios, habilidades específicas, mitos fundacionales, rituales mágico-religiosos), que permiten y facilitan su enseñanza, su aprendizaje y su práctica. Se trata de un saber que surge del ensayo-error y que para su interpretación-explicación debe ser comprendido-interpretado desde las prácticas asociadas a él: mitos, ritos, tabúes y sistemas nativos de clasificación (Díaz, 2005, pp. 60 y 69-70).

EL MITO ANTE EL LOGOS ILUSTRADO

Todo esto nos lleva a preguntar: *¿cómo el mito se puede recuperar en una sociedad dominada por logos o razón ilustrada?* Una posible respuesta la podemos encontrar en lo que Gadamer plantea, cuando indica: “el mito tiene su propia riqueza y credibilidad” (1997b, p. 10), ya que nos muestra la relación entre lo mágico y los saberes prácticos de una cultura, la voz que potencialmente posibilita transmitir un tiempo originario y que nos muestra la sabiduría de las culturas. Una tarea comprensiva que no se reduce a la filosofía o antropología, pues la interpretación de éstos se puede realizar desde diferentes perspectivas: disciplinarias o no disciplinarias. Al final hemos de comprender que la interpretación está vinculada con una

intencionalidad y la pregunta que se puede hacer es *¿cuál?* Como aquí se sostiene, la que el intérprete establece, claro que con peligro de error y pérdida, pero también con la posibilidad de enriquecimiento, sin que en ello se elimine todo límite y se corra el riesgo de llegar a lo disparatado, a lo absurdo.

Pero *¿cómo podemos evitar esto?* De acuerdo con la hermenéutica, lo primero es tener presente que hay diferentes enfoques hermenéuticos (filosófico, metafórico, crítico, débil, analógico-icónico) (Álvarez, 2001, p. 159), los que en sí tienen, como dijera Wittgenstein, un *parecido de familia*, pero que en su especificidad hay que precisar sus diferencias. De ahí que se pueda decir que no hay sólo una hermenéutica, sino distintos enfoques que paradigmáticamente se fundamentan en la idea de que la realidad (concreta y pensada) se comprende a través de *interpretaciones*, pero con la peculiaridad de que para ello emplean diferentes categorías⁴ para llevar a cabo dicho acto.

En el caso de la *hermenéutica analógica* partimos de reconocer que el acto de interpretación se apoya en un conjunto de categorías, entendidas éstas como los instrumentos comprensivos que orientan y apoyan la interpretación que se busca elaborar (Álvarez, 2012, pp. 84-109 y Beuchot, 2005, pp. 75-87). Además de que en su condición de analogicidad posibilitan una diversidad interpretativa.

LAS CATEGORÍAS DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN LA INTERPRETACIÓN DEL MITO

En atención a lo antes indicado y en correspondencia con el enfoque hermenéutico analógico, una primera categoría base para

⁴ De acuerdo con el enfoque de la hermenéutica analógica, las categorías son “el instrumental cognitivo que históricamente y culturalmente surgen, para poder comprender la realidad, para hacérsela para sí, para pensarla, para interpretarla” (Álvarez, 2012, p. 90).

desarrollar una interpretación del mito es la *intencionalidad*,⁵ la que en su especificidad reconoce que cada mito tiene el potencial de comunicar diversos sentidos, claro en función de sus particularidades, en correspondencia con la versatilidad y la riqueza (intra e intertextual) que en él se condensa, que en él se anida; lo que depende de la relación que se establece entre el mito y el intérprete quien imprime su intencionalidad y el conjunto de referentes que él emplea para elaborar su comprensión-explicación (Álvarez, 2009, p. 142). De hecho, Ernst Cassirer veía en el mito un trasfondo emotivo, ya que “al sentimiento de la unidad indestructible de la vida, la convicción profunda de una solidaridad fundamental e indeleble de la vida que salta por sobre la multiplicidad de sus formas singulares” (1994, p. 127).

En esto hay que tener cuidado, pues la pura intencionalidad con su designado (el mito), puede llevar a que éste sea interpretado como: “un signo sin semejanza ni contigüidad, sino solamente con un vínculo convencional entre su significante y su denotado” (Sebeok, 1996, p. 49). Para evitar esto, es necesario entender que:

[El] sentido de semejanza del interpretante [...] exige una referencia: es inevitable (dado su carácter de mediador). [Pues, la] referencia exige una clarificación ontológica [...]. Inclusive [el mito] mismo exige una elucidación ontológica [...]. Podemos aun decir que [el mito] en sí mismo y en cuanto signo esconde sólo potencialmente el *status* ontológico del mundo al que abre o se refiere. Y esto sucede irremediamente, por virtud del interpretante, que conecta [el mito] con el mundo que determina (Beuchot, 2000, p. 111).

Una segunda categoría base de esta hermenéutica es la del *distanciamiento-acercamiento*. Se trata de la alteridad en la que se genera la comprensión-explicación del mito, lo que implica dos “movimientos”

⁵ Como indica Beuchot: “la filosofía hermenéutica de Ricoeur concibe al sujeto como un ente intencional, la intencionalidad tanto cognitiva como volitiva es lo que principalmente lo constituye” (1995, p. 17).

que necesariamente están dados en la dialéctica del comprender: uno referido a la separación que se debe dar entre el intérprete y el mito; y otro en función del acercamiento que el intérprete tiene que realizar para lograr una interpretación contextuada, la espiralidad que inevitablemente involucra: “un conflicto de intencionalidades, de deseos, de voluntades, entre lo que se quiere decir y lo que se quiere leer, además de conflicto de ideas o conceptos (ambigüedad)” (Beuchot, 2000, p. 27).

De ese movimiento comprensivo deriva un desplazamiento que debe estar más allá de la constitución psíquica de lo que dio origen al mito (algo que va en contra de lo que se planteaba en la hermenéutica romántica de Friedrich Schleiermacher), pues el intérprete se debe colocar en una perspectiva bajo la cual el mito ha ganado su propio valor, su propio horizonte. En la búsqueda por suprimir, aunque sea parcialmente, la autoproyección que impide la alteridad y, por lo tanto, elimina el diálogo que posibilita y hace presente la tradición y los saberes prácticos que en el mito se condensan y que, se quiera o no, involucran a la cultura de origen: tanto del mito como la del intérprete. Se trata de la tradición que no es un simple acontecer que puede conocerse o dominarse por la experiencia o por la ciencia, pues, la tradición es lenguaje que habla por sí misma al igual que lo hace un tú: un tú que no es un objeto sino que se comporta respecto del objeto. Algo que según Gadamer, no debe malinterpretarse, como si lo que está en la tradición: “se comprendiese como la opinión de otro que es a su vez un tú. Por el contrario[...] la tradición no entiende el [mito] transmitido como la manifestación vital de un tú, sino como un contenido de sentido libre de toda atadura a los que opinan, el yo y el tú” (1997a, p. 434).

Esta condición del quehacer de la interpretación analógica se apoya en la categoría de *función de horizontes*, que propone Gadamer, y que refiere la idea de que hay que distanciar y acercar el pasado a mi presente, una vía que nos permite lograr una mejor comprensión del mito, pues la interpretación depende del contexto

devenido del mito (horizonte del pasado) y del contexto actual del intérprete (horizonte del presente). Al respecto dice Gadamer:

la razón histórica no equivale a la capacidad de “suspender” el propio pasado histórico en la presencia absoluta del saber. La conciencia histórica es ella misma histórica y experimenta, como la existencia en su obrar histórica, un traslado permanente de corriente, pues no se sitúa en lo “estético”, desprendimiento de la distancia, sino en la corriente de la historia. Le es propio elevarse a través de la reflexión por encima de su momento histórico (2001, p. 121).

Se quiera o no, nuestra comprensión a la distancia ocurre de manera incontrolable con nuestros prejuicios, la resonancia que debemos ajustar al contenido y significado del mito, a través de la abstracción, las circunstancias, los sentidos y los saberes que en él están contenidos. Proceso que de forma ininterrumpida e interminable nos lleva a la distancia temporal y cultural que debemos integrar con nuestros prejuicios (la naturaleza específica del intérprete), que en sí mismos posibilitan emerja un nuevo horizonte de interpretación. Ya que la distancia temporal puede resolver a menudo la verdadera tarea crítica de la hermenéutica, “distinguir entre los prejuicios verdaderos y los falsos. Por eso la conciencia formada hermenéuticamente incluirá una conciencia histórica. Ella tendrá que sacar a la luz los prejuicios que presiden a la comprensión para que aflore y se imponga la tradición como otra manera de pensar” (Gadamer, 1994, p. 69).

Se trata del verdadero correlato de la experiencia hermenéutica, donde se tiene que dejar valer a la tradición (la misma *historia efectual*)⁶ en sus propias pretensiones, evitando reducirla a

⁶ De hecho, Gadamer nos advierte de la tentación del historicismo que lleva a ver la reproducción de lo que el autor piensa como la génesis del texto o del mito mismo, “el conocido ideal cognoscitivo del conocimiento de la naturaleza según el cual sólo comprendemos un proceso cuando estamos en condiciones de producirlo artificialmente” (1997a, p. 451). Condición que ha llevado, como él mismo plantea, a olvidar que toda interpretación de un texto (escrito, hablado, actuado, imaginado,

un simple reconocimiento de la alteridad, y a la cronología del pasado en el sentido de que ésta tiene algo que decir, la forma fundamental de apertura en la que el intérprete va más allá de la ingenuidad del término medio, de lo habitual y de la simple cronología. Colocar el mito (su texto) en su contexto, con riesgo de pérdida, pero también con la posibilidad de ganancia. Aguilar dice: “lo que Gadamer está planteando es que así como es imposible un [mito] sin contexto también es imposible que un solo contexto encapsule completamente [al mito]. Es decir, los contextos son porosos y establecen entre sí relaciones mediante vasos comunicativos” (2005, p. 87).

No debemos olvidar que cualquier interpretación de un mito está imposibilitada para recuperar su contexto de origen, es decir, las interpretaciones no tienen la posibilidad de *pisar el suelo en que éste se produjo*, sólo nos queda la existencia secundaria de la cultura en la que se transmite y se reitera. Lo que se puede captar gracias a la *mediación* que la hermenéutica analógica reconoce, se da con base en la dialéctica del distanciarse y acercarse para posicionarse ante el mito, para estar más allá de la simple inmediatez de su entorno, de su inmediatez, de la simple descripción folclórica que anula lo simbólico y los saberes que en éste hay: *el mundo del mito*.

Se trata de una racionalidad simbólica que requiere: “una cierta analogía con lo simbólico. [...] una relación entre dos niveles de significación fundada en la analogía” (Mardones, 2005, p. 59).

En la hermenéutica analógica se reconoce que el mito es un *ícono*, no en el sentido tecnificado de la sociedad moderna, donde dicho ícono ha pasado a ser la simple imagen que utilitariamente exterioriza o muestra un objeto, una función o un proceso, sin que se distinga su potencial interpretativo, visión que se ha venido

diagramado, etcétera) implica tener presente la imposibilidad de cerrar el horizonte de sentido del comprender, pues en realidad éste es la llave que posibilita la generación de nuevos significados, nuevas historias por contar; la historia efectual que siempre abre nuevos horizontes de comprensión y da sentido a la humanidad (Gadamer, 1997a, pp. 370 y ss.).

fortaleciendo con el desarrollo de la cibernética y los sistemas de telecomunicación. En la hermenéutica el ícono es un instrumento cognitivo, el signo⁷ que se basa en semejanzas con lo significado (lo que se da de manera múltiple y que responde a propiedades tanto cualitativas como relacionales), ya que sirve para referir e interpretar la realidad, las culturas y los procesos educativos. De acuerdo con Peirce, es el signo más rico, el más complejo y, por lo mismo, el más difícil de interpretar. Es el que puede estar en un mundo intermedio que el hombre descubre para establecer una relación, las de las leyes biológicas “que gobiernan la vida de todos los demás organismos”, y las de la abstracción que se depositan en su pensamiento para operar los objetos de la realidad. Ícono que al ubicarse entre el *bios* y el *logos* de la interpretación se “transfiere de un nivel al otro y lo asimila a una segunda significación por medio de lo literal, [significación simbólica que] está constituida de tal forma que sólo podemos lograr la significación secundaria por medio de la significación primaria que es el único medio de acceso al excedente de sentido” (Ricoeur, 2001, p. 68), función multidimensional que puede estar expresada en algún personaje, evento o supuesto del mito. Un ir de lo semántico del mito a lo no semántico, la “superabundancia” de sentido que en éste se condensan de manera simbólica.

Finalmente, está la analogía de *proporcionalidad*, categoría en la que se implica la semejanza, pero en términos de proporción, en función de las relaciones que se pueden establecer entre dos o más analogados que se vinculan y distancian, según sea la relación de semejanza y diferencia entre ellos: *esto es a esto, como esto es a esto otro o esto simboliza esto*. Se trata de la correspondencia que está más allá de aspectos puramente conceptuales y de los juegos de palabras que se puedan elaborar. Este tipo de analogía es difícil de aplicar,

⁷ Es conveniente aclarar que en el enfoque peirceano y beuchotiano el *ícono* es una de las formas de expresión del signo, en el cual quedan incluidos el índice y el símbolo. Ícono que corresponde con el símbolo de Cassirer y de Ricoeur, ya que tienen las mismas características y las mismas propiedades (Beuchot, 2000, p. 189 y Sebeok, 1996, p. 44).

porque depende de los criterios que se establecen para determinar las proporciones (propia o impropia) o relaciones entre las partes, entre el sentido mítico y lo significado a través de éste.

Esta analogía se subdivide en proporcionalidad *propia e impropia* o *metafórica*. En el caso de la primera, el nombre común es compartido por ambos analogados manteniendo de manera proporcional elementos que se vinculan y distinguen; por ejemplo, en el mito mixte *La costumbre*, se realiza el sacrificio de aves de corral que sustituye al de los sacrificios humanos que realizaban sus antepasados para pedir y agradecer los favores (agrícolas, mortuorios, de curación, de parentesco, etcétera) que otorgaba la madre naturaleza. Sacrificios que se practicaban en dos niveles: el primero, en pequeños grupos (una familia), y el segundo, a todo el pueblo, toda la comunidad (en favor de todos, estén o no presentes). Con dichos sacrificios se agradece *con la sangre, del hombre o del animal, a los dioses por haberlo creado. El retribuir alimentando a esos dioses mediante su sacrificio*.⁸ Dos razones que mantienen la unidad, salvaguardando el predominio de la diferencia que distingue el objeto sacrificado, y que de manera proporcional conserva el sentido original.

Esta analogía busca recoger con la mayor igualdad posible los diversos sentidos de los términos de los actos, sin que haya un analogado principal y otro secundario (como en la analogía de atribución), con la salvedad de que puede haber casos en que se dieran ciertas condiciones de jerarquía en función de los símbolos y significados del mito y de los ritos implicados en su especificidad: algo tiene de más y algo tiene de menos, según su proporción. Por ello, se trata de la analogía que nos permite reconocer que no hay una sola interpretación válida y verdadera, sino que puede haber varias y, a la vez, diferentes, sin perder el valor proporcional y creativo del mito, una cierta equivalencia y equidistancia prudencial que las

⁸ Para un análisis más profundo sobre este mito de *La costumbre* (Reyes, 2009, pp. 52-55).

hace complementarias entre sí y que pueden responder a diferentes intencionalidades interpretativas.

Es decir, es una analogía en la que se reconoce la presencia de rangos de variación, grados de certidumbre que abren y se oponen a una supuesta verdad absoluta, una única interpretación válida de los mitos como se busca hacer desde el positivismo; lo que no significa que se tenga que caer en el equivocismo, ya que en ésta se establecen límites prudenciales en función de un contexto en el que se ubica el texto del mito. Puntos de conmensurabilidad, límites que además están dados: por la finitud del hombre, por su potencial cognitivo, por su intencionalidad interpretativa, por el conocimiento que se tiene del mito, por el contexto, por el momento histórico de su generación y de lectura, y por todo lo que esté implicado al ser interpretado. De ahí que se trate de una analogía en la que hay proporción múltiple a través de comparación y traslación (sintagmática y paradigmática).

En el caso de la segunda analogía, la de proporcionalidad *impropia* o *metafórica*, tal vez la más útil para interpretar el mito, ésta muestra una clara tendencia a la diversidad, a la diferencia, ya que la proporcionalidad se da de manera simbólica a través de similitudes y de comparaciones complejas, regularmente abreviadas, elípticas y parabólicas, sólo se sobreentienden en función del contexto. Es una analogía en la que sólo uno de los términos relacionados recibe la predicación de manera literal y el otro de manera metafórica. Un ejemplo de ello también lo podemos aplicar al mito *La costumbre*, donde metafóricamente se reconoce que el cuerpo del ave (antes del hombre) al morir, se transforma en el espíritu que puede cumplir con la encomienda de llevar y dar las gracias a las deidades que viven en un mundo espiritual; es decir, el ave pasa a ser espíritu inmaterial que desde el aspecto simbólico puede ir al mundo inmaterial de los dioses, una especie de Hermes precolombino. De manera impropia (simbólica o metafórica) se implica un “desplazamiento” metonímico. Se trata de una relación de semejanza entre los significados que participan. Una especie de composición conceptual,

semántica o referencial que siempre tiene excedentes de sentido y novedad expresados en los elementos del mito.

CONCLUSIÓN

Esto es lo que proponemos y buscamos con la hermenéutica analógica, contar con instrumentos cognitivos que orienten y posibiliten de manera abierta, flexible y no literal la interpretación de los mitos, sin que ello signifique que todo sea válido y complementario, pues si bien la analogía privilegia la diferencia, su condición de análogos establece límites para no caer en el desatino, en lo disparatado y hasta en el absurdo. Poder reconocer que en los mitos hay una sabiduría popular y práctica distinta a la de la ciencia ilustrada, muy propia de una cultura y de su visión ética, pues éstos, además, son parte de la moral que nos muestra sus saberes de origen, y que en función de sus bondades también los podemos recuperar para repensar nuestras prácticas sociales y educativas. Se trata de la verdad como sentido y no como referencia. Así, para la hermenéutica analógica siempre es importante reconocer que:

se parte del mundo (cultura) para preguntarle por sus condiciones de posibilidad. Se trata de comprender su estructura. [Ya que cada] mundo está a la vez limitado y abierto; aunque algunos sólo quieren verlo como limitante y cerrado, también está abierto; *i.e.*, al conocer su limitación ya lo estamos trascendiendo (Beuchot, 2000, pp. 103-104).

Esta es la búsqueda de la hermenéutica analógica, lograr una interpretación con sentido y abierta a múltiples posibilidades, sin que se pierda todo sentido y toda referencia, para evitar el peligroso equivocismo absoluto, que en sí se refuta al ser un absoluto, y con ello logra una interpretación contextualizada y con sentido.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2005). *Diálogos y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*, México: FFyL-UNAM.
- Álvarez, A. (2001). La hermenéutica analógica-barroca como un modo de abordaje a los procesos educativos. *Revista Calei-Doscopio*, Aguascalientes, UAA, 5(9), 155-175.
- Álvarez, A. (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método)*. México: UPN-Ajusco, col. Horizontes Educativos.
- Álvarez, A. (2009). *El corpus categorial y el método en la hermenéutica analógica para la interpretación de los procesos educativos*. México: UPN-Ajusco, Tesis de doctorado.
- Baltza, J. (1998). Mito/Logos. En A. Ortiz-Osés y P. Lanceros (coords.), *Diccionario de hermenéutica*. Bilbao, España: Universidad de Deusto, pp. 550-556.
- Beristáin, H. (2003). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Beuchot, M. (1995, verano). Sujeto e intencionalidad en filosofía hermenéutica. *Revista Pedagogía*. México: UPN-Ajusco, 10(3), 16-23.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica (Hacia un nuevo modelo de interpretación)*. México: FFyL-UNAM/Itaca.
- Beuchot, M. (2005). Hermenéutica, analogía, ícono y símbolo. En B. Solares y M.-C. Valverde (eds.), *Sym-bolon. Ensayos sobre cultura, religión y arte*. México: FFyL-UNAM, pp. 75-87.
- Beuchot, M. (2007). *Hermenéutica analógica, símbolo, mito y filosofía*. México: IIF-UNAM.
- Cassirer, E. (1994). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: FCE.
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas (Fenomenología del reconocimiento)*. México: FCE, t. III.
- Díaz, M.-G. (2005). *Interculturalidad, saberes campesinos y educación. Un debate con la diversidad cultural*. Tlaxcala, Colegio de Tlaxcala/SEFOA/Heinrich Böll Stiftung.
- Flórez, D. et al. (2011). *Una espina es un bosque de advertencias: pensamiento del consejo de ancianos de la tribu mayo-yoreme de Cohuirimpo*. México: Lithomat.
- Gadamer, H.-G. (2001). Límites de la razón histórica. En H.-G. Gadamer, *El giro hermenéutico*. Madrid, España: Cátedra, pp. 117-121.
- Gadamer, H.-G. (1994). Sobre el círculo de la comprensión (1959). En H.-G. Gadamer, *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme, t. II, col. Hermeneia, núm. 34, pp. 63-80.

- Gadamer H.-G. (1997a). *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme, t. I, col. Hermeneia, núm. 7.
- Gadamer, H.-G. (1997b). *Mito y razón*. Barcelona, España: Paidós.
- Gusdorf, G. (1960). *Mito y metafísica: introducción a la filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Nova.
- Mardones, J. (2005). La racionalidad simbólica. En B. Solares y M.-C. Valverde (eds.), *Sym-bolon. Ensayos sobre cultura, religión y arte*. México: IIFL-UNAM, pp. 39-73.
- Medina, P. (2007). *Identidad y conocimiento. Territorios de la memoria: experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa*. México: Conacyt/UPN-Ajusco/Plaza y Valdés.
- Ortiz-Osés, A. (1998). Mitología y simbolismo. En A. Ortiz-Osés, y P. Lanceros (coords.), *Diccionario de hermenéutica*. Bilbao, España: Universidad de Deusto, pp. 558-566.
- Reyes, J. (2009). *El valor de la música en el contexto cultural mixte: así la confección de una propuesta didáctica para la escuela primaria a partir de los saberes locales*. México: UPN-Ajusco, tesis de Doctorado en Educación.
- Ricoeur, P. (2001). *Teoría de la interpretación* (Discurso y excedente de sentido). México: Siglo XXI.
- Schleiermacher, F. (2000). *Sobre los diferentes métodos de traducir*. Madrid, España: Gredos.
- Sebeok, T. (1996). *Signo: una introducción a la semiótica*. Barcelona, España: Paidós.
- Toledo, V. (1991). *El juego de la supervivencia. Un manual para la investigación etnoecológica en Latinoamérica*. México: UNAM/Centro de Ecología.
- Trías, E. (1991). *Lógica del límite*. Barcelona, España: Ensayo/Destino.
- Villoro, L. (1989). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.

CAPÍTULO 9

HERMENÉUTICA ANALÓGICA E IDENTIDAD

Virginia Álvarez

PLANTEAMIENTO

El debate sobre la identidad se ha dado en dos polos extremos: por un lado, están los que promueven la idea de identidad común, globalizadora y universal, en aras de la “igualdad de oportunidades”, “de la libre competencia”, “del libre mercado” y “del bien común”. Y por el otro, aquellos que plantean que la identidad está dada en función de la especificidad de cualquier minoría que por tener ciertas características similares, las que sean, se les debe elevar a rango de un universal particular. Posiciones extremas que se dan con distintas gradaciones sin que la primera pierda su visión univocista, o la segunda su mirada equivocista, algo que en lugar de ser una solución a los conflictos sociales, culturales y económicos, los agudiza cerrando toda posibilidad de diálogo.

Claros ejemplos de las situaciones que se generan con la radicalización de estos puntos extremos, es lo que pretenden los estadounidenses al atacar a los iraquíes para mantener el “bien mundial”, “la

seguridad planetaria”, “la identidad global”, buscando con ello acabar con el “mal”, con los terroristas; quitándoles para ello sus armas, pero conservando las propias que sí son para la “paz”, para el “bien común”. O lo que pasó con el comando checheno, que buscaba el cese de la guerra en el Cáucaso y el retiro de tropas rusas de su país, para lo cual tomaron en Rusia un teatro lleno de personas a las que matarían si no se atendían sus peticiones, sus exigencias, lo que llevó a sus compatriotas, a sus “salvadores” a emplear un gas letal que mató a los terroristas y a casi todos los rehenes.

De este modo, la inalcanzable identidad global común a todo el mundo y a toda cultura, aparece como una utopía, como un absurdo que por lo regular acaba en violencia, en explotación y en exterminio de una cultura por otra (*e.g.* lo que pretendían los nazis). Al respecto de la idea univocista identitaria dice Gutiérrez:

obvio es que la globalización tiende a anular las diversidades tan importantes para el mantenimiento y el progreso de los signos culturales de las distintas etnias, así como de las mentalidades en las cuales se basa una visión del mundo con la fuerza suficiente para dialogar con la otredad, en busca de una concordia universal que asuma las diferencias (“la variedad del mundo” de la que habla Octavio Paz), constate las coincidencias y lleve a cabo la verdadera función de la cultura que sólo puede darse a través del diálogo humano (2002, párr. 3).

Mientras que la identidad fragmentaria también tiene el riesgo de conducir al aislamiento, al separatismo, al comunitarismo extremo, donde no hay cabida para el diálogo y los acuerdos, pues se cree que el otro no puede interpretar y comprender lo ajeno, lo distinto, lo impropio, dado que no pertenece a esa cultura (una especie de indigenismo extremo).¹

¹ “Un relativismo absoluto o extremo, [...] se instala en la equivocidad. Es extremo, es pragmáticamente inconsistente, encierra contradicción performativa. Pero un absolutismo absoluto se instala en la más completa univocidad; no es autocontradictorio, pero es inalcanzable para el ser humano” (Beuchot, 2005, pp. 41-42).

IDENTIDAD ANALÓGICA

Ante la complejidad de dichas posiciones extremas, lo que aquí se propone es interpretar, reconocer y valorar lo que es la identidad desde un enfoque que permita romper y equilibrar de manera dinámica la polaridad en que se ha caído al debatir al respecto. Se trata de una búsqueda por recuperar el instrumental interpretativo-intuitivo que la hermenéutica analógica aporta para repensar el debate sobre la identidad, el cual está dado en los límites de la igualdad y la diferencia, ya que tiene el potencial de discernir e integrar, pues a la vez que busca preservar lo más que se pueda de la diferencia, también pretende preservar mínimos de semejanza e igualdad (Arriarán y Beuchot, 1999, *pass.*).

Es una visión en la que la identidad se juega dentro de un pluralismo cultural que no promueve el aislamiento, ya que se busca lograr ciertos niveles de cohesión social (a pesar de que privilegia la diferencia). Es un pluralismo analógico que se da de manera proporcional, buscando preservar de manera conveniente y justa la diferencia y la igualdad, en la cual se “logre el equilibrio prudente entre el derecho consuetudinario de las minorías étnicas y los derechos humanos universales, esto es, que realicen el equilibrio entre el particular y el universal” (Beuchot, 2004, p. 166).

Para lograr esto, el punto de partida que proponemos en la hermenéutica analógica² está dado en establecer las condiciones de pensamiento e interpretación que permitan reconocer cuáles son los fundamentos que caracterizan las posiciones extremas de una identidad unívoca o equívoca.

² La idea de analogía que se plantea en la hermenéutica analógica parte del pensamiento aristotélico y de los medievales (Beuchot, 1989, pp. 87-101 y 2005, p. 50).

EL DEBATE ENTRE LOS EXTREMOS

En un extremo están aquellos que promueven la idea de una identidad global, universalista, unívoca, que toman como fundamento y justificación el pensamiento naturalista de la especie, donde las potencialidades de la individualidad se ponen en juego para la libre competencia y el libre mercado, sin que para ello se establezca diferencia alguna entre los sujetos y las culturas, ya que esto se da de manera circunstancial por cuestiones geográficas, antropológicas e históricas.

En el otro se encuentran las concepciones particularistas, que promueven un relativismo absoluto y la identidad está dada por la “pertenencia” a un grupo cultural que debe mantenerse “puro”, “no viciado”, aunque sea necesario recurrir al aislamiento: por ejemplo, los menonitas que evitan al máximo incorporar al sujeto ajeno, al extraño, para mantener sus usos y costumbres, sin agregar nada de la vida moderna, o los grupos protestantes irlandeses que están dispuestos a linchar a los niños católicos y a sus familias para que éstos no asistieran a la escuela a la cual van sus hijos.

Lo anterior es un conjunto de situaciones que se repiten y que son reflexionadas por Eagleton al indicar que:

Para la Cultura, la cultura está ofuscada por el sectarismo; mientras que para la cultura, la Cultura encarna un desinterés fraudulento. Para la cultura, la Cultura es demasiado etérea; mientras que para la Cultura, la cultura está demasiado pegada al suelo. Estamos como divididos entre un universalismo vacío y un particularismo ciego. La Cultura, parece ser, es algo desarraigado y desencantado; la cultura, en cambio, anhela con exceso una morada propia (2001, p. 72).

LA IDENTIDAD ANALÓGICA

Una solución prudente e intermedia que evita tales extremos es la que se propone desde la hermenéutica analógica-icónica, porque

implica ampliar los márgenes de interpretación de lo que es la especificidad identitaria, sin que esto implique pérdida de todo límite³ (Trías, 1991, p. 512); es decir, implica abrir las posibilidades para realizar lecturas que nos lleven a un intercambio proporcional de prácticas, de costumbres, de símbolos.⁴

Condición que permitiría llegar a un intercambio con equidad y respeto a través de una tensión dinámica de lo universal y de lo particular, de lo similar y de lo distinto, de lo recuperable y de lo prescindible de cada cultura.

Se trata de una orientación hermenéutica que no busca homogeneizar, pero tampoco aislar, apartar o eliminar, sino que se orienta a promover acciones de libertad respetuosas del otro, solidarias con el otro y uno mismo, equitativas y justas con los desfavorecidos. Como plantea Octavio Paz:

La analogía es la ciencia de las correspondencias. Sólo que en una ciencia que no vive sino gracias a las diferencias: precisamente porque esto *no es* aquello, es posible tender un puente entre esto y aquello. El puente es la palabra *como* o la palabra *es*: esto es *como* aquello, esto *es* aquello. El puente no suprime la distancia: es una mediación; tampoco anula las diferencias: establece una relación entre términos distintos. La analogía es la metáfora en la que la alteridad se sueña unidad y la diferencia se proyecta ilusoriamente como identidad. Por la analogía el paisaje confuso de la pluralidad y la heterogeneidad se ordena y se vuelve inteligible; la analogía es la operación por medio de la que, gracias al juego de la semejanza, aceptamos las diferencias. La analogía no suprime las diferencias: las redime, hace tolerable su existencia (Beuchot, 2003, pp. 70-71).

³ Es conveniente indicar que el concepto de *límite* aquí se toma como un criterio metodológico, sin embargo para Trías aparece como un principio ontológico (1991, p. 27).

⁴ De acuerdo con Mèlich: “Las figuras simbólicas no son creaciones arbitrarias del ‘alma’ humana, sino los puntos de referencia necesarios, *los valores* que dan sentido y significado a las acciones sociales y, en nuestro caso, a la acción educativa” (1998, p. 12). Quedando el *mito* como: “un sistema dinámico de símbolos que se convierte en relato; es el relato originario que sirve de soporte para la construcción del mundo de la vida, de la cotidianidad” (1998, p. 72).

Para ello, la hermenéutica analógica no se limita a hacer historia y a construir recuerdos, sino a evocar lo que se debe y tratar de evitar lo que estuvo mal, lo que no debe repetirse. Es una forma de interpretar, comprender y actuar para señalar errores y subrayar aciertos, entendiendo que el juicio hermenéutico que desde este enfoque se propone es un juicio ético que posibilita cualificar moralmente lo bueno y lo malo, relatándolo como hecho histórico. Pues con éste se “Descubre sentido, pero también abre la posibilidad de una imputación ética, de bondad o maldad. La hermenéutica da paso a la ética al posibilitar el paso de lo meramente descriptivo a lo valorativo, al juicio práctico moral” (Beuchot, 2002, p. 57).

Se trata del potencial moral que la hermenéutica analógica tiene para hacer mediaciones constructoras que orienten la búsqueda del bien común, de una equilibrada y dinámica igualdad que se dé en un estado de equilibrio. Moral que no implica un cierre unívoco a través del “consenso”, o de una apertura equívoca como el de la tolerancia,⁵ la que al final es fundamento de la opresión y segregación para la “convivencia”; tal vez sería mejor decir para la supervivencia. Así, lo que provoca esta hermenéutica es una moral que no se queda en el aire, que no es producto de la descripción, sino que trasciende como prescripción de los hechos concretos que se dan en el diálogo, en el intercambio, en el enunciado, como diría Bajtín⁶ (1982, pp. 257 y 264-265). Un diálogo en el que se implica una retórica que no es ornamental, pues se da a través de una argumentación fundamentada en una honestidad intencionada, en una razón prudencial que efectivamente lleve al intercambio, al acuerdo, al convencimiento mutuo, a respetar al otro y a uno mismo.

⁵ Como aquí se observa, la tolerancia es un valor neoliberal que lleva implícito tener que sobrellevar hasta lo intolerante y la idea de soportar la desigualdad y los abusos.

⁶ De acuerdo con Bajtín: “El carácter concluso del enunciado representa una cara interna del cambio de los sujetos discursivos; tal cambio se da tan sólo por el hecho de que el hablante dijo (o escribió) *todo* lo que en un momento dado y en condiciones determinadas quiso decir” (1982, p. 265).

En la base de esta moral está la intencionalidad del sujeto,⁷ de su cultura, siendo pues esta intencionalidad subjetiva expresión de la identidad colectiva que se da en un intercambio que guía, limita, incorpora, desecha, transforma, modifica, sin que ello signifique un cierre identitario y un monólogo cultural, pues por más que se persiga, por más que se pretenda lograr la alineación total, es imposible. La naturaleza humana en sí lleva como condición la diferencia, la distinción.

En la misma base de conformación de la identidad se genera el cambio, se llega a lo que Heller llama: “sujetos portadores de necesidades radicales”,⁸ un sujeto que puede realizar la “teoría radical” para el cambio (1986, p. 105). En el mismo proceso pedagógico que establece la cultura con el que construye su identidad colectiva, está dado el origen de las condiciones para su actualización, su adecuación y, por qué no, su transformación. Por ello, los seguidores de la hermenéutica analógica partimos de la idea de tensión de opuestos, de lucha de contrarios, de rejuego de semejanzas y diferencias, que en la acción permite el distanciamiento, el acercamiento y hasta la oposición.

Otro aporte de la hermenéutica analógica para la comprensión de la identidad es la posibilidad de hacer consciente al intérprete de que ésta es síntesis de un tiempo-espacio no reductible a su cuantificación o supuesta permanencia; es producto de su finitud que conserva, desecha y transforma en cada momento. Mundo histórico, mundo de la vida, al que aquí se hace referencia, que como horizonte mayor posibilita la comunicación con los horizontes menores, con los horizontes de las culturas. Fusión

⁷ La intencionalidad en la hermenéutica está dada en tres niveles, situación que lleva implícita la idea de diálogo intersubjetivo, pues en todo texto hay un autor, un lector y el mismo texto, y los tres conservan su intencionalidad (Eco, 1992, p. 357 y Beuchot, 2002, pp. 17-19).

⁸ Dicha categoría es tomada de Marx, al respecto él y Rugu plantean: “En cualquier pueblo, la teoría se realiza sólo en la medida en que supone la realización *de sus necesidades* [...]. *Una revolución radical, sólo puede ser una revolución de necesidades radicales*” (1970, p. 111).

de horizontes que, como dice Gadamer, implican una dialéctica entre el horizonte del presente o reconstrucción de nuestros prejuicios y comprensión de la tradición de la que procedemos y el horizonte histórico, el devenir de la sociedad. Una fusión que por ningún motivo debe ser vista como cerrada y unívoca, pues implica estados de tensión entre lo propio y lo ajeno, entre lo próximo y lo lejano (Gadamer, 1994, pp. 376-377).

Para lograr este tipo de interpretación la hermenéutica analógica emplea como método la sutileza en sus tres dimensiones: una primera, la *subtilitas implicandi*, que refiere a lo implícito en la interpretación, al significado textual o intratextual e incluso al intertextual; una segunda, la *subtilitas explicandi*, que alude al esclarecimiento o semántica con la que se hace referencia a un objeto concreto; y la tercera, la *subtilitas applicandi*, que corresponde a la aplicación o pragmática como condición de acción según sea la referencia identitaria (Beuchot, 2002, pp. 15-17).

Dichos momentos de la sutileza son los que permiten comprender la identidad en su condición limítrofe, ya que está estrechamente vinculada con el símbolo. Aquel que refiere al *syn y ballo*, al “con” “arrojar”: un arrojar conjuntamente dos cosas que entre sí son complementarias porque provienen de una tercera, pues, “Lo típico [...] del símbolo, es que sirve para reconocer al otro, al semejante, al análogo” (Beuchot, 2002, p. 68), lo limítrofe que remite a la realidad que no se ve a primera vista en su significado.

Así, el símbolo, “da qué pensar”, pues tiene un significado literal y uno figurado, es analógico ya que guía en la búsqueda para encontrar a partir del primer significado un segundo. Esto quiere decir que en el símbolo se dan dos referencias y dos sentidos en cada significado, los que están unidos por analogía. Por la posibilidad de rastrear el sentido oculto: el de la cosa, el de las personas, el de la vida, el de la realidad, el de la identidad, lo que ha hecho que el símbolo esté asociado a la religión, a lo místico, a lo pagano, las formas de expresión más significativas de la identidad. En el símbolo encontramos el emblema, el cual contiene en sí algo extraño, algo

límitrofe, ya que es el lugar de encuentro: de lo visual y lo lingüístico, de lo literal y lo alegórico, condiciones que hacen que se dé y se viva tensión dinámica entre sus dos sentidos, el literal y el alegórico y entre sus dos medios, el visual y el lingüístico. “El emblema mismo [como dice Beuchot] es una especie de microcosmos” (En Arriarán y Beuchot, 1999, p. 45). Por ello, podemos decir que la identidad en él se encuentra, en él vive, en él se practica, en él se descubre y en él se entiende.

En su concreción esta propuesta hermenéutica está emparejada con un pluralismo cultural neobarroco. Neobarroco que no es el pesimista que sólo sirve como medio de supervivencia, como propone Echeverría (2005, pp. 84, 97 y 163), sino el de la esperanza, el de la liberación que posibilita renovar a través de la mezcla que implica pérdida y ganancia, en el que dos culturas sobreviven en una tercera que es diferente, que es la mestiza. Pluralismo que surge de la mezcla, no como tarea especulativa, sino como intención política y pragmática, “ya que la buena comprensión filosófica [dice Arriarán] puede evitar el riesgo de caer en un falso dualismo: la cultura moderna o la cultura indígena” (En Arriarán y Beuchot, 1999, p. 13).

Este barroco, como plantea Maravall, se da en una condición bifronte, nace de él lo que la doctrina llamará un “mixto”, que no se reduce al “compuesto” en el que las partes pierden su forma y hacen una tercera materia muy diferente. Así, de esa condición de “mixtura” derivaría la consecución de inseguridad, de incerteza, con que el hombre se halla siempre en sus relaciones con aquél. Lo cual, a su vez, procede de que en su íntima contextura el mundo no es un ser hecho, terminado y en reposo, sino que posee una “consistencia” que es dinámica, inestable, contradictoria, ya que “El mundo es una lucha de opuestos, el lugar en que se trama la más compleja red de oposiciones” (Maravall, 1990, pp. 324-325).

Este pluralismo cultural se orienta a desarrollar dentro de un marco democrático la diversidad de identidades, de valores, de formas culturales, lo que implica una oposición al multiculturalismo *comunitario*, el cual defiende la prioridad moral de los individuos;

al multiculturalismo *neoliberal*, que ampara la prioridad moral de las comunidades; o como el multiculturalismo *pluralista*, que es una mezcla de los dos anteriores y pretende evitar un falso dilema. Para resolver esta problemática podemos pensar, como propone Arriarán, en un multiculturalismo analógico-neobarroco que pretende una igualdad proporcional, pero con predominio de la diferencia, en él no se plantea una prioridad moral de las comunidades, sino de hacerlas compatibles con los derechos individuales; es decir, una posibilidad por reconocer la diversidad de identidades que se dan en una sociedad, que como hecho no se puede negar ni desaparecer a pesar del feroz embate que se ha dado con los procesos de globalización (En Arriarán y Beuchot, 1999, p. 20).

CONCLUSIÓN

Cada día son más las sociedades que se reconocen como multiculturales (por ejemplo, Canadá y México, entre otros) y son más las posibilidades de pensar, reconocer y proponer estrategias que no desestructuren o eliminen para imponer una falsa identidad. Se trata de gestar un verdadero cambio en el que los Estados-nación tengan un compromiso efectivo con la diversidad cultural que no está dada por sus manos, pero que debe acoger y respetar. Es una propuesta que busca comprender, como dice Arriarán, que:

La integración cultural no es una solución. Esto implica uniformizar las culturas según un solo modelo. El hecho de que haya relaciones de dominación no puede hacernos perder de vista que la **identidad** no implica anular la diversidad. El pluralismo cultural basado en el respeto a la diferencia es un valor que es necesario respetar (Arriarán y Beuchot, 1999, p. 20).

Por eso lo que se propone desde la hermenéutica analógica es una identidad analógica que sirva para identificar, comprender y respetar lo propio y lo ajeno, pero respetando con ciertos límites. Un

pensamiento trata de un pensamiento destructor y homogeneizante, sino constructor y propositivo, a través del cual se pueda decir hasta dónde llega una cultura y dónde comienza otra, sin perder la posibilidad de que interactúen e intercambien de manera libre. Es un pensamiento que va de la parte al todo, de lo individual a lo colectivo y a la inversa, en una dialéctica del cambio que conserva lo propio y a la vez incorpora.

REFERENCIAS

- Arriarán, S. (1999). Introducción. En S. Arriarán y M. Beuchot, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México: Itaca.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Beuchot, M. (1989). Una semántica medieval del discurso religioso: la significación analógica en la escuela tomista. *Acta Poética*. México: IIF-UNAM, núm. 8, pp. 87-101.
- Beuchot, M. (1999). Emblema, símbolo y analogicidad-iconicidad. En S. Arriarán y M. Beuchot, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México: Itaca.
- Beuchot, M. (2000). *El ser y la poética. El entrecruce del discurso metafísico y el discurso poético*. México: UIA.
- Beuchot, M. (2002). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: IIF-UNAM.
- Beuchot, M. (2003). *El ser y la poesía. El entrecruce del discurso metafísico y el discurso poético*. México: DL-UIA.
- Beuchot, M. (2004). Pluralismo cultural analógico y derechos humanos. En Memorial del *Primer encuentro internacional sobre filosofía de la cultura y multiculturalismo*. Campeche, Camp.: GEC/ICC/INAH/UAC.
- Beuchot, M. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: FFyL-UNAM/Itaca.
- Eaglaton, T. (2001). *La idea de cultura: una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona, España: Paidós.
- Echeverría, B. (2005). *La modernidad de lo barroco*. México: UNAM/Era.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona, España: Lumen.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Verdad y método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme, tomo I, col. Hermeneia, núm. 7.
- Gutiérrez, H. (20 de octubre de 2002). Cultura, globalización y universalidad. *La Jornada*, Suplemento Cultural, col. Bazar de asombros, núm. 398. Recuperado el 25 de mayo de 2016 de <http://www.jornada.unam.mx/2002/10/27/sem-bazar.html>

- Heller, Á. (1986). *Teoría de las necesidades en Marx: historia, ciencia y sociedad*. Barcelona, España: Ediciones Península, núm. 152.
- Maravall, J. (1990). *La cultura del barroco*. Barcelona, España: Ariel.
- Marx, K. y Ruge, A. (1970). *Los anales franco-alemanes*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Mèlich, J.-C. (1998). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona, España: Paidós, col. Papeles de Pedagogía, núm. 29.

SEMBLANZAS DE LOS AUTORES

Mauricio Hardie Beuchot Puente. Doctor en filosofía por la Universidad Iberoamericana de México. Es profesor en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Investigador en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la misma universidad, donde fundó el Seminario de hermenéutica. Es el autor de la propuesta de la hermenéutica analógica, extendida ya a varios países. Ha escrito libros y artículos sobre historia de la filosofía y sobre hermenéutica filosófica.

Arturo Cristóbal Álvarez Balandra. Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, es docente-investigador y profesor de la Licenciatura en Pedagogía, de la Maestría en Desarrollo Educativo y del Doctorado en Educación de la UPN-A. Ha escrito artículos y libros sobre metodología de la investigación, educación inclusiva y hermenéutica analógica.

Virginia Álvarez Tenorio. Maestra en Educación: campo formación docente por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Tiene dos especialidades, una en Enseñanza Superior por la UNAM y otra en Intervención Educativa y Tratamiento del Autismo por la UPAV/CPMU. Es docente-investigador de la UPN. Es autora de un

libro sobre metodología de la investigación educativa. Ha escrito artículos y capítulos de libros sobre hermenéutica analógica, metodología de la investigación y educación inclusiva.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Otto Granados Roldán *Secretario de Educación Pública*
Rodolfo Tuirán Gutiérrez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Elsa Lucía Mendiola Sanz *Secretaría Académica*
Omar Alberto Ibarra Nakamichi *Secretaría Administrativa*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
María Teresa Brindis Pérez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Elsa Lucía Mendiola Sanz *Secretaría Ejecutiva*
María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

Etelvina Sandoval Flores
Rosa María González Jiménez
Jorge Mendoza García
Armando Solares Rojas
Rosalia Menéndez Martínez
Abel Pérez Ruiz

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Jesica Coronado Zarco*
Corrección de estilo *Mariana Molina Jaimes*

Esta primera edición de *Reflexiones y aplicaciones de la hermenéutica analógica en la educación* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 30 de enero de 2018.