

UNIVERSIDAD

PEDAGÓGICA

NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Hermenéutica analógica para una didáctica del límite: una propuesta para la enseñanza de la ética en el nivel medio superior”

Tesis que para obtener el grado de:

Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta:

Efraín Zamora Domínguez

Tutor: Dr. Arturo C. Álvarez Balandra

MÉXICO, D. F.

Junio 2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
HIPÓTESIS INTERPRETATIVA	2
Capítulo I. PARADIGMA HERMENÉUTICO MODERNO EUROPEO	4
1.1. ¿Qué es la hermenéutica?	4
1.2. La hermenéutica en el contexto del romanticismo	9
1.3. La visión historicista de la hermenéutica	18
1.4. La hermenéutica fenomenológica de Heidegger	22
1.5. El deslizamiento de la hermenéutica hacia el diálogo	30
Capítulo II. LA EDUCACIÓN FILOSOFICA EN MÉXICO	43
2.1. Influencia de la iglesia en la educación de la Nueva España	45
2.2. El periodo positivista y anti-positivista en la formación filosófica de los mexicanos	49
2.3. La educación por competencias y sus inconvenientes	55
Capítulo III. EL DEBATE TEORICO SOBRE LA DIDÁCTICA	65
3.1. Origen y desarrollo del concepto de “didáctica	66
3.2. Las visiones de la didáctica (Univoca, equivocada y analógica	72
3.2.1. <i>Visión univoca de la didáctica</i>	74
3.2.2. <i>Visión equivocada de la didáctica</i>	76
3.2.3. <i>Visión analógica de la didáctica</i>	80
3.2.4. <i>¿Cómo sería una didáctica analógica?</i>	82
Capítulo IV. DIDÁCTICA ANALÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	86
4.1. Fundamentos de la hermenéutica analógica	88
4.2. Categorías base de la hermenéutica analógica	89
4.2.1. <i>La phrónesis</i>	92
4.2.2. <i>El ícono</i>	95
4.2.3. <i>Diversidad de la analogía: de desigualdad, de atribución y de proporcionalidad propia e impropia</i>	104
4.2.4. <i>Posible aplicación de la hermenéutica analógico-icónica en el aula</i>	108
4.3. Estrategias y recursos	120

CONCLUSIONES	127
BIBLIOGRAFÍA	129

INTRODUCCIÓN

La educación media superior, es una etapa en la vida académica de los estudiantes, en donde transcurren una diversidad de fenómenos que repercuten en la vida de los estudiantes, también podríamos hablar de cambios a nivel cognitivo, biológico y social por los que transcurren y que además, no resulta nada sencillo transitar todas estas etapas de la vida. Así mismo, los cambios no solo vienen dados por los anteriores aspectos, sino que también entran a nuevos ciclos en la educación formal, por ejemplo, tienen que cubrir con una gama nueva de asignaturas así como de una mayor dificultad en el estudio de estas, es el caso de asignaturas como la ética.

La enseñanza media, y mejor dicho, todos los niveles educativos en nuestro país, se encuentran supeditados al contexto económico en que nos encontramos en la actualidad, en el que la educación tiene un rol importante pues la escuela en sus diferentes niveles será la encargada de suministrar los recursos humanos necesarios para el sistema económico mundial del que nuestro país forma parte.

Lo anterior significa que la educación que procura el estado y la iniciativa privada debe ser acorde en cuanto a contenidos significativos con el contexto en el que vivimos actualmente, sin embargo, podemos observar que existen deficiencias de peso en este tipo de educación, que ha devenido estos últimos años del corte industrial y al empresarial. Este tipo de educación es la llamada; educación por competencias, en donde se dejan muy al margen asignaturas de índole humanista como es el caso de la ética, así como otras disciplinas propias de la filosofía.

Además, hemos de hacer notar que la enseñanza de la ética carece de una variada gama de propuestas didácticas, con las cuales los docentes podrían transmitir mejor y de manera más ordenada los contenidos propios de esta asignatura con la intención de que el docente y los estudiantes se puedan acercar a estos contenidos de una manera mas amena, interesante y sobretodo equilibrada, pues la intención de esta propuesta didáctica, es que los docentes de

ética puedan ser capaces de transmitir contenidos a los estudiantes con la finalidad de que éstos, puedan aplicar a su vida diaria los conocimientos que aporta la ética.

El siguiente trabajo, está conformado por dos dimensiones que se entrelazan constantemente, una es teórica y la otra práctica, por la razón de que debemos construir puentes sobre el conocimiento, así como también, entre lo que es, y lo que acontece en el terreno educativo, y lo que puede llegar a ser, así como su importancia para la gradual transformación de una mejor sociedad.

El lenguaje, será nuestra premisa de investigación, que por cierto será hermenéutico, y también, será una categoría mediante la cual buscaremos el equilibrio hermenéutico interpretativo, muy útil para la enseñanza de la ética. Lo anterior lo haremos por medio del diálogo, y a través de situaciones planteadas en el aula, con la finalidad lograr algunos consensos con respecto a la problemática (ética) que nos encontremos estudiando.

Es evidente que los estudiantes en formación, dialogan sobre diversos temas, pero, ¿cómo comprenden aquello sobre lo cual dialogan? o ¿simplemente tratan de interpretar desde lo que ellos han visto en su vida? La respuesta es afirmativa, las personas cuando dialogan, lo hacen fundamentalmente sobre aquellas cosas que conocen pero que también fingen conocer. El diálogo en torno a diversas situaciones es muy común entre las personas de todas las edades, por eso creemos necesario impulsar este diálogo dentro del aula, con la salvedad de que este diálogo, se convierta en un ejercicio democrático y se encuentre enmarcado con límites más o menos claros, donde tenga cabida la diversidad de visiones, aunque no todas éstas sean válidas y necesarias.

HIPÓTESIS INTERPRETATIVA

La incorporación de la metodología hermenéutica en la educación trae muchos beneficios, y pensamos que su incorporación dentro del aula será importante, por

una parte, auxiliará al docente de ética a obtener categorías desde las cuales apoye a sus estudiantes a comprender cualquier texto de una mejor manera, así mismo, ayudará a los estudiantes a comprender la importancia de la filosofía para la sociedad y para el conocimiento, además de contribuir a realizar mejores interpretaciones sobre todos aquellos textos que se vayan presentando durante la clase, pero también en la vida.

Es así, que la lectura y el análisis de textos, a partir de la hermenéutica analógica, será muy importante para los docentes y para los estudiantes, porque su intención facilitar la enseñanza de la ética y por ende su comprensión. La mayoría de los textos que analizaremos, nos aportan situaciones que como docentes podemos problematizar en el aula. Esto es importante porque nos permite conducir a nuestros alumnos y darle mejor sentido a una situación concreta.

Ahora bien, la aplicación de algunas categorías de la hermenéutica analógica, favorecerán la enseñanza de los contenidos de la ética a estudiantes de nivel medio superior. Por último, pensamos con el profesor Beuchot, que una idea de enseñanza, donde la ética se piensa como vía para que: *“...reflexionamos críticamente sobre las costumbres, principios y leyes que tenemos, para ver si pueden dirigir nuestras acciones”* (Beuchot, 2004:71).

CAPÍTULO 1

PARADIGMA HERMENÉUTICO MODERNO EUROPEO

En el siguiente capítulo expondremos cuáles son los orígenes de la palabra 'hermenéutica' así como sus más destacados representantes a través de la historia de las ideas. Comenzaremos con sus orígenes etimológicos y después trataremos de explicar en base a textos filosóficos cuál ha sido su relevancia para la humanidad sobre todo para la interpretación de los textos, literarios, sacros, históricos, filosóficos y lingüísticos. Para esta primera parte analizaremos algunas definiciones sobre la hermenéutica que hace Ferraris, y posteriormente analizaremos la hermenéutica del periodo Romántico de Schleiermacher, así como también la hermenéutica histórica de Dilthey, para pasar a la existencial con Heidegger y Gadamer y después a la simbólica con Ricoeur.

1.1. ¿Qué es la hermenéutica?

Según el filólogo húngaro Kerényi, el primero en hablar de la *hermeneutike* como *techne*, fue Platón en el diálogo *Ion* 534-C, en donde explica que la hermenéutica nace de la experiencia de transmitir mensajes y que servía para interpretar los anuncios divinos entre los hombres, es así comprendida como una práctica de transmisión y mediación (Ferraris, 2010). Lo anterior adquiere sentido cuando el profesor Ferraris explica que en la mitología griega, Hermes (el Dios olímpico, el mensajero y heraldo de los dioses), es un semi-dios que cruza las fronteras como interprete de los mensajes ocultos. Es el *hermeneus* que ejercía una actividad de tipo práctico, llevando y trayendo anuncios, amonestaciones y profecías. En este sentido la hermenéutica es un ejercicio transformativo y comunicativo que se contrapone a la teoría, se trataba de una dimensión práctica llamada arte de la interpretación como transformación y no como teoría de la contemplación.

Por su parte Kerényi explica que la hermenéutica es un asunto *a posteriori* al semi-dios Hermes (Dios mensajero), ya que la *hermeneia*:

...la palabra y la cosa, están en la base de todas las palabras derivadas de la misma raíz y de todo lo que en ellas resuena; de *hermeneus*, *hermeneutike*, *hermeneutes*. La raíz puede ser idéntica a la del latín *sermo*. La '*hermenéutica*' no tiene ninguna relación lingüístico-semántica salvo por semejanza en el sonido con Hermes, el dios del que todavía toma nota August Boeckh en su presentación de la hermenéutica filológica en la *Encyclopedia de 1886* (En: Ferraris, 2010:12).

Con su reflexión Boeckh demostró que *hermeneia* se equipara con *elocutio* y con *verstandlich machen* que significa "aclarar", además de relacionar directamente la *hermeneia* con la exegesis de las cosas sagradas, siendo ésta una función de la lengua o de la *glotta*, en el primitivo significado del término, por esta razón tanto Heidegger como Gadamer, relacionan la experiencia hermenéutica con el universo del lenguaje (En: Ferraris, 2010).

Por su parte Ferraris explica que la *hermenéutica* es una relación interpretativa que se da entre el pensamiento y la palabra, relación que se da por medio de una expresión o, mejor dicho, con un lenguaje que puede ser manifestado de distintas maneras (símbolos lingüísticos y a través de sentimientos como en el caso de la literatura o la música), la idea fundamental es mirar estas expresiones como un lenguaje. Es requisito que este acto interpretativo de la expresión, al cual se aplica la hermenéutica, tienen el potencial de expresar un significado y un sentido.

La comprensión no se da de manera tácita, sino que siempre pasa por nuestro pensamiento, de ahí que:

El significado del vocablo es buscado en tres direcciones: aseverar (expresar), interpretar (explicar) y traducir (ser interprete). Se trata de significaciones del significado fundamental de conducir a la comprensión, de mediar en la comprensión, respecto de los diferentes modos de plantear el problema del comprender (Ferraris, 2010:11).

Se quiera o no reconocer, ponemos mucho de nosotros al traducir o interpretar una expresión que se da a través del lenguaje. Se trata entonces, de interpretar el significado inicial conduciéndolo a través de la comprensión, o mejor dicho

mediando a través de ella, planteando de distintas formas el problema a comprender, con la salvedad, de que por el simple hecho de interpretar a partir de nosotros mismos, no significara hacer hermenéutica como tal.

De alguna manera esto ha llevado a que Beuchot explique que la hermenéutica es la disciplina que tiene por objeto la interpretación de los textos, entendiéndose por “texto” cualquier cosa que sea susceptible de interpretación para generar una comprensión, teniendo como intermediario la contextualización, para que la hermenéutica descontextualice para re-contextualizar, después de llevar a cabo una labor elucidatoria (Beuchot, 2005).

Claros ejemplos de texto son; una obra escrita, el diálogo, una imagen, la persona, una institución, un concepto, o cualquier cosa, siempre y cuando tengan el potencial de transmitir algo a alguien. De ahí que la investigación educativa, la pedagogía la didáctica, también podemos entenderlas como textos por interpretar para comprender.

El acto de comprensión ofrece posibilidades que puede abordar gran cantidad de problemas, así como lo ha señalado Shöekel (1994), como es el caso de los problemas psicológicos, científicos, sociológicos, ontológicos, teológicos, etcétera. Por ello la comprensión se entiende en un sentido dinámico en el que se va profundizando cada vez más.

En tal interpretación comprensiva convergen tres elementos: el texto, el autor y el lector, siendo la tarea del lector descifrar lo más que él pueda el contenido significativo que el autor dio al texto; en ese sentido, el objeto de la hermenéutica es proporcionar el instrumental cognitivo para realizar con sutileza la interpretación de un texto, en términos de que éste signifique algo al interprete. Cabe señalar que aunque todos tenemos una cierta capacidad interpretativa, no por eso todos somos hermeneutas, ya que dicho quehacer implica tener una formación epistémico-metodología (teoría y a la vez práctica). De ahí que Ferraris indique:

...todos interpretamos, sin que por esto seamos hermeneutas, y sobre todo, tampoco tenemos necesidad de leer tratado de hermenéutica para recibir luces acerca de nuestra praxis. "De ahí que...# entre la praxis interpretativa natural y las codificaciones de las hermenéuticas especiales, no existe ninguna relación esencial (2000:22).

Una de las ideas fundamentales que expone Beuchot en la hermenéutica analógica, es interpretamos empleando diversas categorías (Álvarez, 2012), a la vez que no hay una única interpretación válida y verdadera (el univocismo), pero tampoco hay que caer en el error que creer que todas las interpretaciones son validas y complementarias, sino que debemos de buscar encontrar un punto de equilibrio entre las buenas, regulares y malas interpretaciones.

Condición que lleva a que la hermenéutica sea una ciencia mixta, en donde confluye la teoría y la práctica; es decir, implica una *techne*, en el sentido, de que propone un conjunto de conocimientos eficaces, que se acompañan con el conocimiento de las razones o causas, por las cuales la práctica es eficaz. Así pues la *techne*, aparece con todos los rasgos de un saber ligado a las formas de conocimiento del ser humano, emparentado con la ciencia clásica (Wehinger, 2008)¹. Como indica Beuchot:

...hay disciplinas que dada su generalidad, y amplitud abarcadora, tienen un aspecto teórico y otro práctico, pero lo primordial de esta disciplina, es que la hermenéutica es la teoría que es su fin principal, pues de ella obtiene lo que le dará practicidad. En efecto el conocimiento es en principio teórico, pero el conocimiento teórico por extensión y aplicación se hace práctico, y así no hay contradicción que entre ciertas disciplinas como la lógica y la metafísica sean a un tiempo teóricas y prácticas, porque da para ambas cosas, así volvemos a encontrar ese doble carácter y por lo tanto división y clasificación dual de aspectos internos en la hermenéutica misma, ya como hermenéutica pura, ya como hermenéutica aplicada (2003:21).

Lo antes indicado, lleva a tener que reconocer que la hermenéutica se encuentra asociada a la sutileza, la que se da de tres modos: como sutileza para entender, como sutileza para explicar y como sutileza para implicar. Se trata de una aproximación que se da por medio del diálogo entre el lector y el texto, se trata de una infinita y mutua determinación, según Gadamer, lo interpretado, al

¹Son dos los textos en los que Aristóteles aborda de una forma más sistemática la definición de la *techne* y su comparación con otro tipo de saberes: el libro I de la Metafísica (Edición 1875), y en el libro II de la Física (Edición 1995), en dichos textos la *techne* aparece como un conocimiento específicamente humano, y por lo tanto ligado a su capacidad cognoscitiva.

apropiárselo el sujeto(al hacerlo suyo), lo trasforma como sujeto y a su vez, el sujeto transformado lo reinterpreta ahora desde su tradición, ya que él no es ahora el mismo lector, el mismo intérprete. Lo que cambia, usando la analogía de Heráclito, no es solamente el rio sino también aquél que lo cruza (Gadamer, 2007).

La presuposición básica de considerar a la interpretación como condición para la comprensión, es que no nos apropiamos del texto, a no ser que logremos una interpretación; es decir, no hay un texto significativo antes de ser interpretado. Explica Balaban:

Dado que entender es interpretar, yo entiendo A luego y solo luego de haberlo interpretado como B. Pero no entiendo B, hasta que, y solo hasta que lo interprete como C, y así hasta el infinito. Porque resulta que la interpretación no es interpretación de algo. No hinca sus dientes en nada sino sobre sí misma. A lo sumo muerde su propia cola (1999:151).

Observamos que Gadamer (2007), vinculó la universalidad del proceder hermenéutico a la necesidad dialógica del entender, lo que constituye la universalidad de la hermenéutica es que siempre existe un diálogo con otro, sea este *otro* una cosa o también una persona, incluso a través de una señal de fuego (Grondin, 1999). Motivo por lo que para él el comprender un texto es dialogar con él, a través de preguntas y respuestas que se dirige de nuevo a nosotros en forma de pregunta.

El movimiento del lenguaje permite que el contenido de la tradición entre en juego desplegándose en posibilidades de sentido siempre ampliadas por cada nuevo espacio de experiencia que representa cada receptor. El acontecer al que asistimos en el movimiento de la interpretación es similar al de un auténtico diálogo vivo, en él surge algo que ninguno de los interlocutores abarcaría por sí mismo. No se trata de una manera de reproducción del sentido ya elaborado o un mero referir al texto transmitido, sino que es como una nueva creación del comprender (Araya, 2004:131).

Cabe destacar que a través del tiempo, la hermenéutica ha tenido diversos sentidos, y el ser humano la ha aplicado a varios ámbitos de la realidad, tomaremos a continuación algunos ejemplos en la historia moderna de la hermenéutica, para esto retomaremos una de las exposiciones más

paradigmáticas en la historia de la hermenéutica surgida en el siglo XIX, que se da con el periodo denominado como romanticismo, principalmente el que se dio en Alemania.

1.2. La hermenéutica en el contexto del Romanticismo

Es importante comprender, que cada época y contexto histórico ha tenido su propia interpretación del universo, queremos decir con esto, que el ser humano siempre ha interpretado todo aquello que ha tenido, y que tiene a su paso, tanto los fenómenos externos, como todo lo que tiene que ver con su vida interior, con su alma, su espíritu. Pero ha habido épocas más turbulentas que otras, que sin duda han dejado huella imborrable en la historia del comprender humano, y esta huella la encontramos y la observamos en el romanticismo alemán, básicamente en las consecuencias que éste ha tenido en la historia del ser humano y por supuesto en la hermenéutica.

El historiador Berlin (2015) explica en *Las raíces del Romanticismo* que fue Hamman una figura clave en el desarrollo del romanticismo:

...un hombre que en mi opinión le asestó el golpe más violento a la ilustración y comenzó todo este proceso romántico, empezó con Hume y dijo que, en efecto, este estaba en lo cierto; que si nos preguntamos cómo es que conocemos el universo, la respuesta es que no lo es por la razón sino por la fe (2015:10).

Lo común en los pensadores ilustrados, era la noción de que la virtud reside en el conocimiento, es decir, aceptaban la mayoría de las presuposiciones de la filosofía racionalista de occidente, pero con la llegada del romanticismo surgió un cambio de mayor envergadura (siglos XIX y XX). Ya que los románticos introdujeron la idea de que el cometido del artista, era traer algo nuevo al mundo, que el valor de autenticidad se convierte en lo más importante de la época. Además de que este valor comienza a tener influencia en la ética, la política y el conocimiento de la época, repercutiendo de manera intensa en la actualidad.

El Romanticismo tuvo su influjo en el nacionalismo y el existencialismo, así como la admiración por los grandes hombres y por la interpretación y traducción de textos como la biblia. También la democracia y el totalitarismo se ven profundamente afectados porque el romanticismo los penetra por todos lados. Además de que tuvo un impacto negativo para muchos pensadores liberales del siglo XX, como le sucedió a Charles Maurras, quien se alineó con el fascismo siendo un reaccionario de ultraderecha, ya que su romanticismo fue desenfrenado y hasta llegar a un irracionalismo político; debido a que la voluntad debía de triunfar pese a todo, incluso se rechazaban las relaciones de causa y efecto, y de la lógica, puesto que sólo la manifestación apasionada de valores hondamente atesorados, era verdaderamente humana y digna de admiración (Berlin, 2015).

Sin embargo, no todo fue una catástrofe, el romanticismo fue impulsor de muchas nociones (de las que incluso hoy en día se habla), de la pluralidad de valores, del carácter imperfecto de las respuestas y los arreglos humanos, de que ninguna respuesta puede reclamar perfección y verdad:

Al insistir en la diversidad de los ideales humanos, mostraban la necesidad, por mucho que lo negasen, de una actitud tolerante, de la necesidad un equilibrio imperfecto en las cuestiones humanas. El romanticismo alimenta entonces, el liberalismo, la tolerancia, la decencia, y la apreciación de las imperfecciones de la vida; de un cierto grado de auto comprensión (Berlin, 2015:13).

La importancia del romanticismo se debe a que constituye el mayor movimiento destinado a transformar la vida y el pensamiento del mundo occidental, puesto que permanecen modelos de pensamiento, de conciencia, de historia moral, política y estética que resultan patrones dominantes que rigen este movimiento cultural. Para comprender un poco sobre este movimiento, debemos ocuparnos de una actitud permanente, y sobre todo de una transformación particular ocurrida en el tiempo y que aún nos afecta hoy. Tal movimiento se inició en el segundo tercio del siglo XVIII, sin que tuviera mayor presencia en Inglaterra y en Francia, aunque sien la mayor parte de Alemania. Movimiento romántico que en ese país constituyó una propuesta pasional contra cualquier tipo de universalismo, asignando mayor valor a la integridad, a la sinceridad, a la propensión a sacrificar

la vida propia por alguna iluminación interior, el empeño por un ideal, por el que sería válido sacrificarlo todo, vivir y también morir. Como plantea Berlin:

[El romanticismo alemán no...] estaban fundamentalmente interesados en el conocimiento, ni el avance de la ciencia, ni en el poder político, ni en la felicidad; no querían en absoluto ajustarse a la vida, encontrar algún lugar en la sociedad, vivir en paz con su gobierno, o es más, sentir fidelidad con su rey o su república. La moderación no entraba en sus pensamientos, creían en la necesidad de luchar por sus ideales aun con el último suspiro de sus cuerpos. Consideraban a las minorías más sagradas que las mayorías, que el fracaso era más notable que el éxito pues este último tenía algo de imitativo y vulgar. La gente admiraba la franqueza, la sinceridad, la pureza del alma, la habilidad y disponibilidad por dedicarse a un ideal, sin importar cual fuera este (2015:36).

En el arte, el fin era producir belleza, y si sólo el artista percibía la belleza de su objeto, sería suficiente como destino de vida. Ésta, era la expresión de las fuerzas de empuje de la nueva burguesía contra los viejos valores, decentes y conservadores, de la sociedad y de la historia. El romanticismo no era una expresión de debilidad ni de desesperación sino la expresión de un optimismo brutal.

Schlegel (explica Berlin 2015), dice que con éste surge en el hombre un deseo terrible e insatisfecho por dirigirse a lo infinito, un anhelo febril por romper los lazos estrechos de la individualidad, pero Brunetiere, dirá, que el romanticismo es egoísmo literario, que es el énfasis en la individualidad, que es lo opuesto al trascender, entonces será la pura autoafirmación. Dos posturas encontradas, que sin duda no eliminarán el impacto que el romanticismo tendrá hasta nuestros tiempos.

La Alemania de los siglos XVII y XVIII constituía una provincia bastante retrasada, exceptuando la figura de Leibniz, difícilmente se encuentra entre los alemanes de la época, alguien que haya afectado el pensamiento y el arte de manera tan significativa. Como plantea Berlin:

Los alemanes no lograron establecer un Estado independiente y centralizado del modo en que lo consiguieron en Inglaterra, Francia y Holanda ya que estuvieron gobernados durante el S. XVIII por trescientos príncipes y mil doscientos sub-príncipes, y el emperador tenía intereses en Italia y en otros lugares, lo que le impidió,

tal vez, prestar debida atención a sus tierras alemanas, y sobre todo se produjo el violento trastorno de la Guerra de los Treinta Años, cuando tropas extranjeras que incluían las francesas destruyeron y eliminaron a una gran porción de la población alemana, ahogando así en mares de sangre lo que habría sido su desarrollo cultural. Esta fue una desgracia sin parangón en la historia europea. Nunca antes se había eliminado a tal número de personas por ninguna razón –desde los tiempos Gengis Kan- y la desgracia para Alemania fue aplastante. Ahogó en gran medida su espíritu, con el resultado de que la cultura alemana se volvió provinciana, quedó desbaratada en pequeñas y relamidas cortes provinciales. No había un París, no había un centro, vida, orgullo, una sensación de crecimiento, de dinamismo, ni de poder. La cultura alemana o bien caía en una extrema pedertería escolástica de tipo luterana, o en una rebelión contra dicha escolástica para concentrarse en la vida interior del alma humana. Esto sin duda lo estimulaba el mismo luteranismo, aunque en particular lo hacía el hecho de que había un gran complejo de inferioridad nacional frente a los grandes estados progresistas de Occidente. En particular había un complejo de inferioridad frente a Francia, ese brillante y resplandeciente estado que se las había ingeniado para eliminarlos y humillarlos; ese gran país que dominaba las ciencias, las artes y todos los campos de la vida humana en general, con una arrogancia y un éxito nunca vistos hasta entonces. Esto sembró en Alemania una sensación permanente de tristeza y de humillación que puede descubrirse en la literatura algo melancólica de la balada alemana, en la literatura popular de fines del S. XVII e incluso en las artes en las que sobresalieron los alemanes, en la música, que tiende a ser doméstica, religiosa, apasionada, interior, y sobre todo diferente del deslumbrante arte cortesano y de los espléndidos logros seculares de compositores como *Rameau* y *Couperin*. No hay duda de que si comparamos a compositores como Bach y sus contemporáneos con compositores franceses de la época, si bien el genio de Bach es incomparablemente mayor, el tono y la atmósfera total de su música es mucho más, no diré provinciana, aunque sí que esta confinada a la vida interior religiosa propia de la ciudad de Leipzig (2015:68).

Razones por las que el movimiento pietista es considerado como la raíz del romanticismo que quedó profundamente arraigado en Alemania. Pietismo que era una rama del luteranismo que consistía en el estudio cuidadoso de la Biblia, y el respeto profundo del hombre con Dios, se daba un énfasis en la vida espiritual y un desprecio por el aprendizaje por el ritual y la forma, por la pompa y la ceremonia, dando una tremenda importancia a la relación personal del alma humana doliente individual con su creador.

Contamos con una referencia típica de Zinzerdorf, el líder del Herrnhuter, es decir, de cierta sección de la Hermandad de Moravia que era, a su vez, un amplio sector del grupo pietista. Él decía lo siguiente: Aquel que intente comprender a Dios con su intelecto se volverá ateo. Esto es simplemente un eco de lo que decía Lutero, quien mantenía que la razón era una ramera y que era necesario evitarla (Berlin, 2015:71).

Como explicamos al iniciar este capítulo, hay un hombre (Hamman) que le dio el golpe más violento a la Ilustración, y comenzó el proceso romántico. Éste, fue educado en Prusia en un ambiente pietista, incluso lo financió por el resto de su

vida, su amigo Kant. Leyó el antiguo testamento y quedó convencido de que Dios le hablaba directamente a su espíritu, comenzó a escribir sus experiencias religiosas e influyó bastante en Herder por quien fue admirado, así mismo Goethe deseaba editar alguna de sus obras. Por su parte Kierkegaard afirmaba que Hamman fue uno de los hombres más profundos a quien había leído, mientras que los franceses se concentraban en proposiciones tan generales de las ciencias, que no captaron nunca la realidad viviente y palpitante de su vida (Berlin, 2015).

Los románticos sabían que la única manera de comprender a los hombres era por medio de la comunicación, es decir, descifrando el rostro de un hombre, las contorsiones de su cuerpo y de sus gestos, sus palabras y muchas otras manifestaciones que pueden llevar a conocer el espíritu. Por lo tanto las proposiciones tan generales que se buscaban en la ciencia, nunca podrían descifrar por completo al ser humano, y esto era para Hamman lo único y más importante en lo que valía la pena adentrarse.

Hamman supo, que el ser humano es un flujo constante, una totalidad, y el intento de separarlo en partes por fragmentarlo lo destruiría. Pensaba que si se aplicaban las ciencias a la sociedad humana, todo ello conduciría a una espantosa burocratización, por esto él se oponía a los científicos, a los científicismos, a los burócratas intelectuales, a las personas que convertían las cosas en algo ordenado, y a las personas que querían organizar a la naturaleza en datos con parámetros precisos y armónicos. Por ello:

Para Hamman, la creación era el acto más personal, más inexpresable, y menos analizable por el que el ser humano dejaba su impronta en la naturaleza, esto permitiría a su voluntad elevarse, que dijera lo suyo, que expresara aquello que lleva dentro de sí, sin permitir obstáculo alguno. Goethe decía de Hamman lo siguiente: *Para lograr lo imposible echa mano de todos los elementos*. Y resumía la perspectiva de Hamman de siguiente modo; *Todo lo que se proponga el hombre [...] debe surgir de sus poderes aunados, toda separación debe rechazarse* (Berlin, 2015:77).

Vemos entonces que el romanticismo, es bastión con el que algunos pensadores y artistas emplearon para darle libre vuelo a su espíritu. Si bien Hamman es el que asesta un golpe fuerte al movimiento ilustrado, Kant también es considerado

un gran precursor del Romanticismo, y esto no por su aspecto crítico ni científico, sino por su filosofía moral, ya que él estaba intoxicado (por decirlo de algún modo) con la idea de la libertad humana, su pietismo lo llevó a ocuparse entre muchos otros aspectos en la vida interior y moral del hombre, apartando las pasiones y la voluntad, para superponer el deber y la obligación. Para Kant el hombre es hombre, porque tienen una profunda capacidad de elección, siendo que la vida animal o vegetal, en la mayoría de los casos son producto de la causalidad, es decir, a las explicaciones metódicas y fundamentadas. Más concretamente, lo que distingue al hombre es la capacidad de elegir entre el bien y el mal, entre lo correcto y lo incorrecto. Por esta razón, Kant sentía una profunda antipatía, al menos en el terreno político, por el paternalismo del conocimiento reinante de la época.

Así mismo, el dramaturgo y poeta Schiller, estaba muy inmerso con Kant en la idea de la libertad y de la autonomía del hombre independiente. Éste insistía constantemente, en que lo único que hace hombre al hombre, es su capacidad de elevarse por encima de la naturaleza, de moldearla, de explotarla y subyugarla a su hermosa, libre y moralmente encausada voluntad. Se refería estas cuestiones, en sus obras teatrales y sus escritos filosóficos dedicados a la libertad espiritual, a la libertad de la razón, a la libertad interior, a la libertad moral, en fin, a la sagrada libertad.

Otro *romántico desenfrenado* fue Schlegel, quien a la vez que lo criticó, también formo parte de él. Dijo que los tres factores que influenciaron más profundamente el movimiento en su totalidad, no solo estéticamente sino moral y políticamente, fueron, en orden de prioridad: la teoría del conocimiento de Fichte, la Revolución Francesa y la famosa novela de Goethe *Wilhelm Meister*. Tres sucesos, que fueron glorificados por: el yo activo, dinámico e imaginativo sobre la enseñanza y los estilos de aprendizaje (Berlin, 2015:137).

El mundo literario y filosófico de la época se encontraba en un punto tan álgido de su creación que hasta predicadores defendían el erotismo que se encontraba presente en las novelas de la época, como es el caso del predicador de Berlín, Schleiermacher. Él, fue quien realizó una defensa de la novela *Lucinde* de Schlegel, en donde se expresaba el erotismo en tipos de posiciones sexuales y

también contenía predicas románticas acerca de la necesidad de la libertad y de la expresión individual. Schleiermacher sostenía que se trataba de una creación artística que defendía la libertad y la naturaleza espiritual.

Todas sus descripciones físicas eran entendidas alegóricamente y todo lo que había en ella se entendía simplemente como una gran prédica, como un himno a la libertad espiritual del hombre, que ya no estaba encadenado por falsas convenciones. Sin embargo, años más tarde Schleiermacher se retractó de su posición, lo que habla mejor de su bondad, su lealtad y su generosidad, que de su agudeza crítica; pero de todos modos, el objetivo de *Lucinde*, era el de romper con las convenciones. Indica Berlin que en donde hubiera convenciones, teníamos que romper con estas (Berlin, 2015).

Dice Berlin (2015) que ya para 1805, Schleiermacher era importante, pues en este tiempo se dedicó a traducir todas las obras de Platón, además de ejercer su actividad como teólogo y predicador; así mismo Ferraris explica que Schleiermacher también elaboró escritos hermenéuticos, que comprenden apuntes y aforismos (2010).

Producción que permite indicar que:

Los presupuestos culturales de Schleiermacher son, en definitiva los que hemos indicado para Wolf y, sobre todo para Ast: un romanticismo en el cual está aún presente la influencia, cronológicamente cercana del siglo XVIII (ante todo de Ernesti); distintas de las de sus precursores son, por el contrario, la fortuna y la influencia hermenéutica Schleiermacheriana. Este fue poco reconocido hasta la primera mitad del siglo XIX, cuando no sólo sobre él, sino sobre todos los románticos, Hegel arrojó una vasta sombra que provocó su alejamiento casi sistemático. Pero la situación cambia justamente con Dilthey, el cual, llevó a término la obra de crítica a la filosofía hegeliana iniciada por la escuela histórica alemana y reconoce a Schleiermacher como el máximo precursor en el campo hermenéutico *El espíritu alemán, con Schiller, con los hermanos Schlegel había girado de la producción poética a la comprensión del mundo histórico. Friedrich Schlegel, fue el que condujo a Schleiermacher al arte de la filología. Los conceptos que inspiraron sus esplendidos trabajos sobre la poesía griega, sobre Goethe y sobre Boccaccio fueron los de forma interna de la obra, el de historia del desarrollo del autor y el de literatura como un todo articulado* (Ferraris, 2010:108-109).

Según Schleiermacher, la hermenéutica se configuraba como un proceso dirigido a la comprensión del texto en su conjunto, se trataba de recuperar la capacidad del intérprete para entender la totalidad del texto mismo, colocándose en relación con el origen y los motivos psicológicos que mueven al autor, donde la comprensión y el momento psicológico se integra con el gramatical.

Para Schleiermacher, el punto de partida de la comprensión es el malentendido, lo extraño, la oscuridad del texto y del interlocutor, lo que lleva a que la comprensión del mundo se presenta como interpretación que supera un malentendido constitutivo, sin que el comprender alcance jamás una explicación final, sino sólo una aproximación de sentido que nunca será totalmente alcanzada (Ferraris, 2010). De modo que Dilthey plantea que toda explicación: "*Puede estar adecuada propiamente a la tarea siempre solo hasta un cierto punto, de suerte que todo comprender es siempre relativo y jamás completo. Individuum est ineffabile*" (Ferraris, 2010:110).

Incluso Vattimo (en su biografía sobre Schleiermacher), escribe que no le parece exagerado decir que nos encontramos en el extremo opuesto de la concepción racionalista del conocimiento, que persigue el ideal de una perfecta explicación y objetividad de la ciencia (Ferraris, 2010).

De hecho el estatus epistemológico de la hermenéutica de Schleiermacher, no está pensado propiamente como filosófico, sino que tiene más bien, el estatus de arte en la *Crítica del Juicio* de Kant, por lo que la comprensión recogerá el sentido, pero no comprobará la realidad de la cosa. La hermenéutica entonces se revela como el saber inverso y reflejo de la retórica y la poética, que son artes de la reconstrucción del discurso, así como la hermenéutica será el arte de la descomposición de ese mismo discurso.

En esta formulación kantiana, se dice que la hermenéutica no indaga sobre la realidad de los conceptos, aunque para Schleiermacher, la hermenéutica está

sujeta a una dialéctica filosófica, en la que se busca el contenido y la realidad (Ferraris, 2010).

En este sentido, Schleiermacher comenzó a radicalizarse al estilo kantiano, y se centró en una dimensión (la epistemológica), planteando la pregunta de ¿cómo es posible la comprensión? De este modo provocaba una especie de *revolución copernicana* con la hermenéutica, semejante a la llevada a cabo por Kant en el ámbito de la filosofía. Condiciones en la que se hace presente Dilthey, con obras como; *El mundo histórico, Introducción a las ciencias del espíritu, Dos escritos sobre hermenéutica, Hegel y el idealismo* (Santiago, 1987).

La articulación por tanto, de filología, historia y filosofía, abrieron las puertas a la constitución de un saber que tenía por objeto al hombre y sus producciones espirituales y, en un sentido más general, a toda la humanidad. La búsqueda por entender el sentido de la vida humana, comprender el sentido auténtico de un texto ante una intención dada, interpretar el gran texto de la historia del mundo, aquel que ha sido escrito inconscientemente por la humanidad (el objeto de la hermenéutica).

Al virtuosismo filológico de Dilthey, hay que añadir una genial actitud filosófica formada en la escuela de filosofía trascendental, éste descubría en él su capacidad filológica y filosófica, pues ofrecía por vez primera, suficientes medios para captar y solucionar el problema hermenéutico. A la vez que el universo del criticismo kantiano, abrió el horizonte para crear una teoría general de la comprensión, por esto Ricoeur, también piensa que la hermenéutica contemporánea hunde sus raíces en la filosofía crítica.(Santiago, 1987).

La hermenéutica de Schleiermacher, puede considerarse como el paradigma que da inicio a toda una tradición, que se mantiene viva hasta nuestros días, la vía de acceso a la filosofía del *Verstehen* y a la universalización de la hermenéutica como dimensión fundamental de la filosofía (Santiago, 1987).

1.3. La visión historicista de la hermenéutica

Como vimos en el apartado anterior, el Romanticismo dio origen a toda una serie reflexiones en torno al ser humano y su mundo interior, predominando las ideas con respecto a la voluntad y a la libertad que tuvieron su máxima expresión en la literatura y en la filosofía con Schleiermacher. Fundamentos, que Dilthey le atribuyó el mayor esfuerzo de auto-reflexión histórica y metodológica para la hermenéutica del siglo XIX.

En su obra *Introducción a las ciencias del espíritu* de 1883, Dilthey tematiza la distinción entre las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) y las ciencias de la naturaleza (*Naturwissenschaften*), que se fundan en la distinción de sus objetos de estudio. Las segundas para explicar los fenómenos externos del hombre y las primeras para comprender las vivencias del ser humano; ya que en éstas, no existía la distinción entre sujeto y objeto. De ahí que para Dilthey, vivir es interpretar el propio mundo interior y sus objetivaciones codificadas, es decir, dar significado a las expresiones del espíritu, ya que la vida misma se interpreta y tiene en sí, una estructura hermenéutica (Ferraris, 2010).

Dilthey no está de acuerdo con que se pueda otorgar a las *Geisteswissenschaften* la fundamentación propia de las ciencias de la naturaleza, ya que entre estas dos existe una radical diferencia entre objetos y métodos de estudio. Dilthey intervino en la polémica de la escuela histórica en contra de la filosofía hegeliana, donde la historia y no la filosofía, constituye la estructura última de validación, pues no existe otra forma de conocimiento que no sea la de una expresión de una situación histórica determinada, por lo tanto, no habrá conocimiento más alto que el comprender historiográfico (Ferraris, 2010).

Para Dilthey, debemos empezar a partir de la realidad de la vida:

Hegel ha construido metafísicamente el *nosotros* o *el yo*, analizando lo dado. Y el análisis que actúa en la existencia humana, suscita en nosotros la conciencia de la fragilidad, de la fuerza del impulso oscuro, del sufrimiento que deriva de las tinieblas y

de las ilusiones, de la finitud presente en todo lo que es vida, aun donde derivan de ellas las supremas formas de vida de la comunidad. No podemos, por lo tanto, entender el espíritu objetivo sobre la base de la razón, sino debemos restablecer allí la conexión estructural de las unidades vivientes que se continúan en las comunidades. Y no podemos subordinar el espíritu objetivo a una construcción ideal, sino debemos, más bien, fundar su realidad en la historia (Ferraris, 2010:134).

Lo antes indicado lleva a entender que para Dilthey el ser humano, vive un mundo pasional, incluso oscuro, el que no puede ser esclarecido directamente por la razón, sino que debe ocurrir desde el conocimiento histórico, siendo que el sujeto, haciendo que ése se dirija al pasado, donde puede adquirir alguna certeza científica.

Por otra parte ya en el siglo XX, el profesor Gadamer explicará que el problema del historicismo, se encuentra entre la tensión que existe entre el motivo estético-hermenéutico y el planteamiento de la filosofía de la historia. Planteamiento que encuentra su punto culminante con Dilthey, quien reconoce el problema epistemológico que implica la concepción histórica del mundo frente al idealismo. Ya no es la filosofía de la identidad estético panteísta de Schleiermacher, ni tampoco la metafísica hegeliana, sino que se dará una ambivalencia análoga entre el idealismo y el pensamiento empírico la que se hará bastante aguda en el historicismo (Gadamer, 2004).

Lo que buscó Dilthey, es elaborar una fundamentación epistemológica de las ciencias del espíritu, ya que para él, la debilidad de la escuela histórica estaba en la falta de sus reflexiones:

En vez de retornar a los presupuestos epistemológicos de la escuela histórica y a los del idealismo desde Kant hasta Hegel y reconocer así la incompatibilidad de estos presupuestos, unieron sin crítica los dos puntos de vista. De este modo [Dilthey] pudo fijarse el objetivo de construir un fundamento epistemológico sólido entre la experiencia histórica y la herencia idealista de la escuela histórica (Gadamer, 2007:278).

Esto llevó a que Dilthey planteara la analogía de que la razón histórica, necesitaba de una justificación, al igual que la razón pura, ya que ésta razón pura kantiana empleaba conceptos apriorísticos que hacían posible el conocimiento. Puesto que

la *Crítica de la Razón Pura* (explica Gadamer, 2007), destruía los sueños de un espiritualismo visionario, y al mismo tiempo respondía a la pregunta de ¿Cómo es posible una ciencia natural pura? Al respecto indica Gadamer:

Entre tanto el idealismo especulativo había involucrado el mundo de la historia en la auto explicación de la razón, había logrado además, sobre todo en Hegel, resultados geniales precisamente en el terreno histórico. Con ello la pretensión de una ciencia racional pura quedaba extendida en principio al conocimiento histórico; este formaba parte de la enciclopedia del espíritu. De existir una nueva actualidad en las ciencias del conocimiento, estas deben ser las ciencias históricas, que buscan de frente lo apriorístico de su conocimiento, siendo así que se volvía a entrar en el campo de las fuerzas de la crítica kantiana, pero ahora planteada desde el mundo histórico, con esto quedara destruida la concepción natural e inmediata entre el logos y el ser, que refleja el pensamiento hegeliano. La historia no puede ser pensada como una forma de manifestarse del espíritu, pues justamente el problema será, que el espíritu humano deberá buscar el modo de cómo ha de conocer la historia. Dilthey tenía que encontrar la respuesta de cómo puede convertirse en ciencia la experiencia histórica, además de sustentar categorialmente la construcción del mundo histórico en las ciencias del espíritu (2007:279).

Gadamer explica, que para Dilthey lo ideal era seguir con una fundamentación kantiana, pero el neokantismo de la época le parecía dogmático al igual que el empirismo inglés. Dilthey pensaba en que la construcción del mundo histórico, provenía de la propia experiencia, siendo esto un proceso vital, en donde el modelo es el recuerdo y la expectativa de un todo al que llamamos experiencia. Visión de lo histórico que lleva a que Gadamer indique:

Lo que prefigura el modelo de conocimiento de las ciencias históricas, es en particular el sufrimiento y la enseñanza que de la dolorosa experiencia de la realidad resulta para el que madura hacia la comprensión. Las ciencias históricas tan solo continúan el razonamiento empezado en la experiencia de la vida. En este sentido el planteamiento epistemológico tiene aquí un comienzo distinto. De algún modo su tarea es más sencilla. No necesita empezar por el fundamento de la posibilidad de que nuestros conceptos coincidan con el *mundo exterior* pues el mundo histórico de cuyo conocimiento se trata aquí es ya siempre un mundo formado y conformado por el espíritu humano. Es por esta razón por lo que Dilthey entiende que los juicios sintéticos universalmente válidos de la historia no son aquí un problema (2007:281).

De hecho, Vico, ya había afirmado el planteamiento epistemológico del mundo de la historia hecho por el hombre, y que Dilthey explicando repetirá que la primera condición de la posibilidad de la ciencia de la historia, consiste en que yo mismo soy un ser histórico, y que el que investiga la historia, es el mismo que la hace (Gadamer, 2007).

Para buscar una respuesta, la pregunta que se hace Dilthey es; ¿Cómo se eleva la experiencia y el conocimiento del individuo a experiencia histórica? Explicando, que esto se logra por medio de la *vivencia*, pues ésta, es el nexo de la vida tal y como se le ofrece al individuo y que se funda en los significados de determinadas vivencias.

De lo que se trata, es de vincular a este nexo vivencial, con el nexo histórico, lo que se logra a través de la fundamentación *hermenéutica* de las ciencias del espíritu;

En esto Dilthey no pasó nunca de simples esbozos. En el mencionado pasaje de *Aufbau*² la autobiografía y la biografía –dos casos especiales de experiencia y de conocimiento históricos– conservan una preponderancia no enteramente fundamentada. Pues ya hemos visto que el problema de la historia no es como puede ser vivido y conocido el nexo general, sino cómo pueden ser conocibles también aquellos nexos que ningún individuo como tal ha podido vivir. De todos modos no hay muchas dudas sobre cómo imaginaba Dilthey la ilustración de este problema partiendo del fenómeno de la comprensión. Comprender es comprender una expresión. En la expresión lo expresado aparece de una manera distinta que la causa en el efecto. Lo expresado mismo está presente en la expresión y es comprendido cuando se comprende ésta. Justo es lo que quería decir Dilthey con el nexo estructural, y que ahora apoyándose en Husserl llamara significado. Con la salvedad de que para él, el significado no será un concepto lógico sino que se entenderá como expresión de la vida misma, una temporalidad en constante fluir. La vida misma se auto interpreta. Tiene entonces una estructura hermenéutica (Gadamer, 2007:286).

En esto observa Dilthey, que lo más significativo, es la transformación del espíritu absoluto hegeliano, en donde ya no es la objetividad de la filosofía o la teología, ni de la literatura y el arte, sino que ahora serán las formas de expresión de la vida que conllevan significados, es aquí donde no será más el saber especulativo del concepto, sino de la conciencia histórica, la que llevará a término el saber de sí mismo del espíritu.

El propio Dilthey, apunta el hecho de que sólo conocemos históricamente, porque nosotros mismos somos historia, esto es, la superación de la metafísica y el triunfo de la hermenéutica. Según este esquema puede pensarse el conocimiento de

²De *rAuf bauer der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, en Ges .Schriften VII.*

nexos históricos cada vez más amplios y extenderlo hasta un conocimiento histórico universal, así como una palabra sólo se comprende desde la frase entera y ésta sólo desde el contexto del texto entero e incluso desde la totalidad de la literatura transmitida (Gadamer, 2007).

Podríamos decir, que no se trata ya de pensar que podemos conectar nuestra conciencia a un todo superior, en donde esté contenida la verdad filosófica, por esta razón hacía falta una conciencia histórica como la que propone Dilthey. Aquella que dé cuenta, que la conciencia humana no es un intelecto infinito, para que todo sea simultáneo y presente por igual. La conciencia histórica será entonces una forma de auto-conocimiento, y esta forma de conocerse partirá de la vida misma, que nos llevará a la auto-reflexión, ya que en todas partes, la vida lleva a reflexionar sobre lo que hay en ella, y de la reflexión a la duda. Pero no una duda como la conocida meditación cartesiana (El pienso luego existo: *cogito ergo sum*), sino otra forma de certeza, una duda que aparece a través de la experiencia de la vida, una duda que dará una respuesta a nivel vivencial.

1.4. La hermenéutica fenomenológica de Heidegger

Es complicado más no imposible, elaborar una reseña, de lo que representó para Heidegger, el problema de ofrecer una respuesta a la pregunta por el *ser*. Sin embargo, la empresa a la que dedicó todas sus fuerzas, lo llevó a redactar *Ser y tiempo*, una obra que resultó ser, el último gran paradigma metafísico que enarbola dentro de sus premisas, una concepción del *ser* tan absoluta y original a la manera de Parménides.

Heidegger comprendió bien el reto que suponía para Dilthey, el problema de explicar al *ser* a través del historicismo, y cómo pudo develar de éste, la auto-comprensión que el hombre debía alcanzar para ver realizados sus sueños de afirmación vital y sentimiento de libertad absoluta, donde las emociones, los

deseos y no tanto la razón, son la base de la existencia humana, pero también, la base del comprender.

Será necesario entonces, conocer los cuestionamientos fundamentales de *Ser y tiempo* en donde Heidegger buscó una comprensión del *ser*, pero de manera más profunda que el historicismo y más amplia que los reduccionismos de las ciencias de la naturaleza. Para esta empresa, explica, como él mismo lo dijo, en varias ocasiones en *Ser y tiempo* (2002), el esfuerzo por esclarecernos en qué consiste el *ser*.

Explica, que el *ser* no puede constituirse de aquellos objetos que llamamos *entes*, asimismo, no puede ser definido de la forma en que comúnmente definimos los objetos que hay en nuestro alrededor, es decir, por medio de un predicado, como cuando decimos; esto, es aquello. El *ser*, es un término de alguna manera *a priori*, lo entendemos en tanto siempre está presente en nuestro devenir existencial, en nuestra vida. Dice Heidegger: "...nos movemos siempre ya en cierta comprensión del *ser*" (2002:14). Incluso podemos ver aquí, una cierta pre-comprensión del *ser*, en la que nos adentraremos subsecuentemente.

...no sabemos lo que quiere decir *ser*. Pero ya cuando preguntamos ¿qué es *ser*?, nos mantenemos en cierta comprensión del *es*, sin que podamos fijar en conceptos lo que *es* significa. Ni siquiera tenemos noción del horizonte desde el cual debemos apresar y fijar el sentido. Esta comprensión del *ser*, es vaga, es un término medio, *un factum* (2002:14).

Quienes nos preguntamos por el *ser*, tenemos la particularidad de *ser entes* también, así mismo, podemos decir que somos; *el ser de los entes*. De manera, que en tanto somos *entes*, tenemos la propiedad de poseer el existencial *ser* en sí mismo. Así, la pregunta que interroga por el *ser*, debe ser respondida de una forma que garantice a la vez, el acceso comprensivo a los *entes*, si se me permite decir; a nosotros mismos.

Vemos en *Ser y tiempo*, que el *ser* está implícito en la pregunta por el *ser*, que se formula desde el ente, es decir en uno mismo; el *ser ahí*,

...este *ente* que somos en cada caso nosotros mismos y que tiene entre otros rasgos la *posibilidad de ser* del preguntar, lo designamos con el término *ser ahí*. El hacer de forma expresa y de *ver a través* de ella la pregunta que interroga por el sentido del ser, pide el previo y adecuado análisis de un ente (el *ser ahí*) poniendo la mira en su *ser* (Heidegger, 2002:16).

Por ello el *ser* puede echar una mirada al *ser*, y es a partir de este punto de donde surge la comprensión. Es decir, la comprensión es similar a un punto medio en donde el *ser* se mueve, ahí mismo es donde se encuentra y se ha encontrado el *ser ahí* (Heidegger, 2002).

Pareciera que lo anterior sólo tuviera que ver con la ontología, de hecho es así, pero también más allá de esto, el preguntar mismo por el *ser*, desde el *ser ahí*, nos lleva a reflexionar y a preguntarnos por el estatus ontológico que tienen otras formas de acceder al conocimiento, y nos referimos a las denominadas ciencias formales (lógica y matemáticas), en donde se fijan y destacan los dominios de la investigación científica, de una manera automática por decirlo de algún modo, es decir, donde más allá de los fundamentos ontológico de sus objetos de estudio, aceptan la inmediatez de sus conjeturas científicas de una manera dogmática.

La matemática ha caído en una crisis de sus fundamentos, pues existe una lucha entre el formalismo y el intuicionismo, que gira en torno a la manera de ganar y asegurar la forma primaria de acceso a lo que debe ser objeto de esta ciencia (Heidegger, 2002:19).

Entonces la pregunta por el *ser* se dirige a una condición apriorística de posibilidad de las ciencias, que escudriñan los *entes* moviéndose también en una cierta comprensión del *ser*, incluso ya anteponiendo la condición de posibilidad de la ontología misma.

El privilegio que tiene la pregunta por el *ser*, se encuentra en la posibilidad misma de la ciencia, es decir, que en tanto la ciencia es una forma de conducirse del hombre, ésta es en sí misma, la forma de *ser* del hombre, es decir; el *ser ahí*. Ahora bien, no solo a través de la ciencia nos es posible tener acceso al *ser ahí*, ya que el *ser ahí* se encuentra señalado entre todos los entes, "...el *ser del ser*

humano es un ahí, un entorno, mundo; la contraposición clásica de la modernidad de sujeto y objeto queda superada en la estructura ser en el mundo” (Gutiérrez 2002:75).

Heidegger consideró que al sujeto se puede tener acceso por medio del trabajo fino de auscultar la vida inmediata de la subjetividad, es decir, de entrar a su conciencia profunda en donde se encuentra el significado del *ser*, de su sentido y su valor, y no conformarse con un simple delecto de la realidad, como la conciben las ciencias naturales, más bien, debe apuntar por sobre lo *fáctico* de dichas ciencias, a la verdadera realidad, a la riqueza de la vida del espíritu, que se extiende hasta lo trascendente pero que se encuentra en el tiempo.

Una vez que Heidegger hubo planteado y respondido a la pregunta por el *ser*, que solamente es captada por el *ser ahí*. Se percata que ese *ser ahí*, se encuentra sujeto a una temporalidad, a un horizonte en el tiempo, desde el cual plantea sus incógnitas. Heidegger recupera algo de la auto-interpretación de la vida, planteada ya en el historicismo. Se preguntara si la estructura fundamental de la historicidad le puede servir de base para la experiencia histórica, para constituir y fundamentar la ontología original del tiempo.

Esto lo llevará a distanciarse de la fenomenología de Husserl, en donde la filosofía como teoría del conocimiento, se esforzó por explicar la relación entre dos entidades previamente dadas; el sujeto pensante y el mundo como suma de todos los objetos posibles. Husserl, creyó haber superado definitivamente el dualismo sujeto-objeto, al concentrar el análisis filosófico en la relación intencional por medio de la *epoche*³ (Gutiérrez, 2002:77). La cuestión aquí, es que Heidegger se percata de que no podemos aislar de la conciencia interna: el tiempo. Aquí se pone de relieve la dificultad de la fenomenología de Husserl, en donde el esquema de objetivación no es capaz de comprender adecuadamente el fenómeno del tiempo.

³ La suspensión del juicio, no negar ni afirmar nada, poner entre paréntesis la realidad.

Al final, la reducción de toda vivencia al rendimiento intencional de la conciencia hace patente que la conciencia siempre se encuentra por detrás de sí misma. La auto-fundamentación de la conciencia intencional ha demostrado entre tanto ser un fundamento sin fondo; la prioridad metódica de la auto-conciencia ha quedado en tela de juicio. La esencia de la conciencia como Max Scheler lo había puesto de relieve, es la de ser mundano excéntrica; la conciencia está siempre fuera de sí, en las cosas, *intencional* no significa al fin de cuentas otra cosa que el hecho de que la conciencia es siempre conciencia de algo; este hecho, bien conocido a partir de Brentano, significa que la conciencia no se caracteriza primariamente por el *cogito me cogitare*, que lo primero fenomenológicamente no es la conciencia de sí mismo: la conciencia está primariamente en el mundo. Heidegger llama a este modo de ser, *ser en el mundo*, rechazando con ello la aberrante idea, de un *yo* que es para *sí* un mundo, constituirlo, así, *mundo* no es para Heidegger la suma total de entes indiferentes que solo afecta de manera secundaria al hombre, y sí por el contrario, el momento constitutivo de un *ser ahí*, el cual, a su vez, no es una sustancia cerrada en sí misma sino que está siempre más allá de sí misma; *en el mundo* (Gutiérrez, 2002:87).

Con esto Heidegger da a entender que el ser humano no se encuentra a sí mismo como un ente fáctico, ya dado en medio de los demás entes, sino que mora siempre en el tiempo con anterioridad a cualquier relación con el *ente* y condicionando esta relación, en un espacio abierto de acción dentro del cual realmente puede encontrar el *ente*. Para llegar a esta conclusión, echa mano de la teoría hermenéutica. Como explica Gutiérrez, para 1922 Heidegger ya no busca la teoría de la interpretación sino el interpretar mismo, el quehacer de una hermenéutica elevada a filosofía, con miras a alcanzar una auto-transparencia del ser del ser humano. Y esto por la razón de que Heidegger elabora todo un sentido interpretativo a partir del estudio de Aristóteles, incluso buscaba desplegar sus interrogantes radicales, partiendo de la experiencia de su propia vida aunándola a la de los griegos, lo que lo llevó a impartir seminarios sobre la *Ética a Nicómaco*, sabía de la importancia de la *phrónesis* como aclaración práctica de la propia vida, como *prudencia* que se manifiesta en el actuar mismo. Le interesa la relevancia de la filosofía práctica para la ontología.

...dos motivos encontrados que lo llevan a movilizar a Aristóteles contra Aristóteles, en lo que ya da en llamar; *destrucción de Aristóteles*: de un lado el distanciamiento crítico frente al concepto de *ser* y de lo divino como lo ente que se mantiene en el presente de un constante estado de plenitud que no deja absolutamente nada fuera de sí; por el otro, el llamado a lo propio del *ser* del ser humano, que trata de encontrar en lo fáctico del existir y en su explicación en Aristóteles. Que como es sabido le reconocía a la *sophia* un rango superior al de la *phrónesis* ya que en la primera se da en su plenitud al percibir de lo constante que en la segunda solo se da de manera imperfecta (Gutiérrez, 2002:97).

Heidegger se guía por la forma originaria del saber de la vida, y de ahí a la filosofía teórica que lo conduce a la forma originaria de la filosofía práctica, puesto que es en la *phrónesis* donde se percibe directamente la presencia de aquello que hace que podamos deliberar. En la *phrónesis* hay entonces *nous*⁴, motivo por el que la filosofía práctica resulta ser la verdadera filosofía teórica (Gutiérrez, 2002).

Si planteamos la pregunta de ¿Por qué es importante la hermenéutica para la vida? Heidegger respondería en términos de razón práctica. Como explica Gutiérrez:

...la vida necesita interpretación porque lo que cuenta en la vida es un *ser* despierto que la mayoría de las veces se marra o se encubre, un ser despierto o alerta que solo puede volverse consciente a través del ejercicio hermenéutico (2002:99).

La hermenéutica entonces, procede contra el auto-encubrimiento de la facticidad de la vida, se trata de hacerla consciente y en tanto el ser humano se abandone acriticamente a determinaciones que le son ajenas, se estará excluyendo a sí mismo, es decir, se excluirá el *ser ahí*. La concepción del comprender primario, se remite a la expresión alemana *sich auf etwas verstehen* (ser capaz de algo), ésta es una expresión reflexiva que tiene un valor más ontológico que cognitivo, y apunta a una cierta habilidad. “*Ser capaz de algo, equivale estar a la altura de algo, a estar en condiciones de arreglárselas con algo, a una capacidad como la de un arte*” (Gutiérrez, 2002:100).

Nuestra vida se entreteje con estas habilidades, por esto decimos que entendemos algo. Para Heidegger es el saber práctico y es un *existencial*, es decir, un modo de *ser* fundamental al ser humano. Podríamos decir que el comprendernos así, es una manera de orientarnos en el mundo diario que consiste en fundamentar nuestra existencia.

Pero esto no es sencillo ni evidente, vivimos tan sumergidos en la existencia, que la mayoría de las veces no es notoria y señalada, sin embargo, todo aquello con

⁴intelecto

lo que tenemos que ver en el mundo de la vida⁵ está siempre; pre-interpretado, esto es, el pre-comprender propio que posee la existencia humana. El comprender, de acuerdo con Heidegger, no es otra cosa sino *el mismo*, con esto quiere decir también, que el *ser ahí*, proyecta su ser sobre posibilidades interpretativas, y que la interpretación no es tomar conocimiento de lo comprendido, sino el desarrollo de las posibilidades proyectadas en el comprender. Condición que lleva a que Gutiérrez proponga que:

Partiendo de la significatividad abierta en el comprender el mundo, el *ser* se da a comprender con lo que hace frente, con lo que está a la mano, El *ver en torno*, significa el mundo ya comprendido, que resulta interpretado, lo *a la mano* entra expresamente en el campo del ver que comprende (2002:140).

Al respecto es importante destacar que para Heidegger, es posible tener comprensión de los *entes* y del *ser ahí* incluso antes del lenguaje, es decir, antes de la predicación de algo o sobre algo. Gutiérrez indica:

...todo simple *ver* ante-predicativamente lo *a la mano* es ya en sí mismo interpretativo-comprensor, alberga en sí el estado de expreso, de las relaciones de referencia del para, que son inherentes a la totalidad de conformidad por el cual es comprendido lo que simplemente nos hace frente. La articulación de lo comprendido en el acercarse interpretativamente los entes siguiendo el hilo conductor del algo como algo, es anterior a toda proposición temática sobre ellos (2002:141).

Argumenta que debemos hacer reflexiva y consciente la pre-estructura propia del comprender. Aquí se encuentra el *ser ahí*, pero también la posibilidad de los *entes*, y cuando esos *entes* son descubiertos por el “*ser ahí, se dice que han venido a ser comprendidos*” (2002:143). Podemos observar que en primera instancia se dará el *comprender*, al cual no se accede por medio del lenguaje, pero que en la *interpretación* se da su desarrollo y elaboración.

Dice Gutiérrez que a partir del empeño en la auto-comprensión, que se puede explicar la acogida que tuvo en el círculo hermenéutico la filosofía de Heidegger, puesto que efectivamente hay una circularidad entre el interpretar y el

⁵*lebenswelt*

comprender, pero esta circularidad es parte de la estructura ontológica del *ser ahí* (2002).

Lo importante para Heidegger, no es salir de ese círculo hermenéutico, sino entrar en él. Significa que la tarea de una interpretación confiable, es la de desarrollar en interpretar sus propias anticipaciones; es decir, hacer reflexivamente consciente la pre-estructura propia, para así entablar un diálogo genuino con lo que es y con los otros. Esto lleva a que Gutiérrez se pregunte y responda a la vez:

¿Qué significaría entonces, entrar en ese círculo hermenéutico? ¿A través de qué podemos acceder al círculo? Solo hasta 1962, en la obra tardía de Heidegger se hace alusión al lenguaje, este mismo como la morada del *ser*. Y justo aquí hay un giro en la tarea crítica, que se tiene que dar por medio del esclarecimiento de la situación hermenéutica a través de la interpretación, pero es aquí donde existirá un distanciamiento ante el esclarecimiento, y no es otra cosa que seguir con la destrucción de la tradición planteada en *Ser y tiempo*, en el sentido de la apropiación reflexiva de nuestra situación histórica de la comprensión (2002:79).

Heidegger está consciente del carácter situado del comprender humano que se concentra así exclusivamente en la interpretación y en la confrontación del legado ontológico que nos determina. La travesía a través de la historia, avanza sin duda en búsqueda de la transparencia que todo *ser ahí* debería ganar, transparencia que no es distinta del *conocerse a sí mismo* socrático. El pensamiento de Heidegger sigue siendo hermenéutico, ya que aunque se deje de lado el término hermenéutica, al igual que muchos términos clave de *Ser y tiempo*, tiene que ver con el destronamiento de la subjetividad que resulto de la radicalización del *ser* y de la finitud del *ser* del hombre (Gutiérrez, 2002).

De lo antes indicado se puede concluir que:

Las escasas referencias a la *hermenéutica* en la obra de Heidegger se encuentran casi todas en el volumen *De camino al habla*, aparecido en 1959, en donde se expone un diálogo entre un japonés y otro que indaga. Interrogado en cuanto al sentido del nombre *hermenéutica*, Heidegger cita sin comentarios la definición que de ella da Schleiermacher como; *el arte del bien comprender el discurso de otro, principalmente el discurso escrito*, remitiéndose así a algo de lo que se había distanciado explícitamente en la lección de 1923 y tácitamente en *Ser y tiempo*. A la pregunta de cómo entiende el nombre *hermenéutica*, Heidegger responde sibilina y tautológicamente; *que significa más bien la tentativa de determinar ante todo, lo que*

*es la interpretación a partir de lo hermenéutico. ¿Y qué quiere decir lo hermenéutico? No se debe esperar demasiado, replica Heidegger, porque la cuestión es enigmática y tal vez ni siquiera se trate de una cosa. De nuevo la sospecha de lo objetivo y de su disponibilidad, sospecha que apunta hacia lo enigmático e inefable para cuya comprensión se requiere justamente de la hermenéutica. Dice Gutiérrez que a la mitad de este diálogo, Heidegger ofrece una respuesta a la pregunta por lo hermenéutico, explicando que se ha de entender a partir del verbo griego *érmeneúein*, que quiere decir, *aquel hacer presente que lleva al conocimiento, en la medida de que es capaz de prestar oído a un mensaje* (Gutiérrez,2002:114).*

El traer un mensaje sólo es posible por medio del habla, es el quehacer del habla, y en la hermenéutica posterior a Heidegger, podremos percatarnos de que el habla, es la que da voz a la hermenéutica, el diálogo como dijera Gadamer. Entonces podríamos decir, que el diálogo es el fundamento del comprender y del interpretar hermenéutico.

1.5. El deslizamiento de la hermenéutica hacia el diálogo

Con *Verdad y método* de Gadamer la hermenéutica entra en una nueva fase, la comprensión no será más un proceso del hombre frente a un objeto, sino el modo de ser del hombre mismo y de la interacción que logra a través del lenguaje (el diálogo). De ahora en adelante la hermenéutica no se definirá como una disciplina de ayuda general para las humanidades, sino como un esfuerzo filosófico para explicar la comprensión de éstas, como un proceso ontológico.

El fenómeno de la comprensión atravesará toda la referencia humana del mundo, tendrá validez propia dentro de la ciencia, pero se resistirá a cualquier intento por someterla al “método científico universalista”. Aquel en el que:

...el sujeto inquisitivo dirige, controla y manipula; en la dialéctica el asunto con el que nos encontramos plantea la cuestión a la que aquel responde. La situación interpretativa ya no es la de un interrogador y un objeto, en la que el interrogador tiene que construir los métodos para poder captar el objeto. Al contrario, el interrogador se encuentra de pronto al ser que es interrogado por el tema. En una situación tal, el esquema sujeto-objeto es equivoco, ya que el sujeto ahora es el objeto (Gadamer 2007:488).

La propuesta de Gadamer es hacer hermenéuticamente comprensible el fenómeno en todo su alcance, partiendo de una tradición histórica, de la experiencia del arte y del diálogo; puesto que la verdad, no se alcanza de forma metodológica sino dialéctica, es decir, a través del diálogo, que será una especie de antítesis del “método científico universalista”.

Gadamer disiente de la lectura de la analítica existencial que elaboró Heidegger y es así como inicia su propio camino. Al percatarse de que es necesario pasar de esa analítica existencial, a una dialéctica existencial, de la que surja la hermenéutica a partir de la histórico efectual de la participación interpretativa (Gutiérrez, 2002:187).

Es así que a finales de los años veinte, Gadamer toma distancia de Heidegger, animado por su entusiasta receptividad de la dialéctica platónica, entusiasmo que le acompaña hasta la fecha de su muerte el 13 de marzo del 2002, y que en su momento le permitió apartarse de la rigidez de la pregunta heideggeriana por el *ser*, y poner en el centro de su proyecto hermenéutico, no solo el contra-juego de lo uno y lo múltiple del sentido, sino también y, ante todo, el de la experiencia del diálogo.

La hermenéutica iniciada por Gadamer, buscaba comprender. Un comprender distinto del que elaboró Heidegger, cuando éste exponía el tema de la *pre-comprensión* que posee el *ser-ahí*, que de alguna manera pretendía una verdad universal, desde la cual se sostendría todo el conocimiento filosófico.

Sin embargo, la novedosa hermenéutica gadameriana buscaría renunciar a la pretensión de validez universal, y plantearía la urgente tarea de volver a asegurar el vínculo de nuestros juicios y la orientación hacia la vida. Esta respuesta a tan urgente cuestión terminó alejándolo de Heidegger mucho más de lo que él entonces supuso. Ya que Heidegger se proponía destruir la *tradición* que impedía penetrar hasta el origen ontológico que permanece bajo ella, por su parte, Gadamer veía en la *tradición*, el refugio que las generaciones han venido engendrando, para consolidar la comunidad humana en torno a los grandes logros del pensamiento.

Heidegger realizó un esfuerzo metafísico que buscaba responder a los cuestionamientos por la verdad ontológica del *ser*. Pero es su estudiante de grado, Hans-George Gadamer, aportó uno de los estudios hermenéuticos más originales que han existido. Sostuvo que la hermenéutica implicaba la comprensión, y que ésta no es uno de los modos de comportamiento del sujeto, sino el modo de ser del propio *estar ahí* (2007). Como Gadamer dice:

La analítica temporal del estar ahí humano en Heidegger ha mostrado en mi opinión de una manera convincente, que la comprensión no es uno de los modos de comportamiento del sujeto, sino el modo de ser del propio estar ahí. En este sentido es como hemos empleado aquí el concepto de hermenéutica. Designa el carácter fundamentalmente móvil del estar ahí, que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia en el mundo. El que el movimiento de la comprensión sea abarcante y universal no es arbitrariedad ni inflación constructiva de un aspecto unilateral, sino que ésta es la naturaleza misma de la cosa (2007: 12).

En este sentido es como él empleó el concepto de hermenéutica, designando el carácter fundamentalmente móvil del *estar ahí*, que consiste en la finitud, de la especificidad y el devenir, lo que abarca el conjunto de su experiencia del mundo.

Gadamer propuso para la estructura de la comprensión, lo que él llamó *circulo hermenéutico o círculo del comprender*, circularidad en donde el comprender se da en la medida en que volvemos hacia lo que vamos leyendo desde nuestra tradición, desde el esbozo anticipativo de una cierta totalidad de sentido, siendo esto posible, a través de la situación histórica (la historia efectual del presente y el pasado que se dan en una fusión de horizontes), la que fácticamente está determinada, dado que el proceso de comprensión ahí se encuentra enraizado. Dice él:

El círculo no debe ser degradado a círculo vicioso, ni siquiera a uno permisible. En él yace una posibilidad positiva del conocimiento más originario, que por supuesto solo se comprende realmente cuando la interpretación ha comprendido que su tarea primera, última y constante consiste en no dejarse imponer nunca por ocurrencias propias o por conceptos populares ni la posición, ni la previsión ni la anticipación, sino el asegurar la elaboración del tema científico desde la cosa misma. [...]. En todo caso cabe preguntarse qué consecuencias tiene para la hermenéutica espiritual-científica, que Heidegger derive la estructura circular de la comprensión a partir de la temporalidad del *estar ahí*. Toda interpretación correcta tiene que

protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar, y orientar su mirada a la *cosa misma*. Este dejarse determinar así por la cosa misma no es evidentemente para el intérprete una buena decisión inicial, sino verdaderamente *la tarea primera constante y última*. Pues lo que importa es mantener la mirada atenta a la cosa aun a través de todas las desviaciones a que se ve constantemente sometido el intérprete en virtud de sus propias ocurrencias. El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. (2007: 332-333).

La estructura de la comprensión, es una mediación que caracteriza a todo comprender, por una parte, es *una proyección anticipada*, y por el otro, es un enraizamiento en la categoría de *historia efectual*. Las dos partes de la estructura de la interpretación que posibilitaran la comprensión y el proceso de apropiación de sentido.

Así, la *historia efectual* permitirá la experiencia de identidad, partiendo de la alteridad históricamente mediada, a esto se le denominará con otra categoría llamada, *fusión de horizontes*, que surge cuando somos capaces de apropiarnos del sentido del lenguaje, es decir, que se puede dar en nosotros un proceso comprensivo sincrónico a través del diálogo (pasado-presente), en donde se ponen en juego la alteridad, ya que el hablar, se mueve desde un contexto motivacional y hacia cierto horizonte de sentido.

Con ello la investigación de Gadamer, no fue proporcionar una teoría general de la interpretación, ya que la comprensión no es nunca un comportamiento subjetivo respecto a un objeto dado, sino que pertenece a la *historia efectual*, esto es, al *ser* que comprende.

En ésta manera de concebir el acto hermenéutico resulta fundamental el *diálogo*, que tendrá sus fundamentos en la dialéctica platónico-socrática, filósofos (Como Platón y Sócrates), que veían en su pensamiento un acercamiento de tipo dialéctico, como guía para lo que estaban comprendiendo (Gadamer, 2007). El conocimiento no era algo que adquirirían como una posesión, sino algo en lo que ellos participaban, permitiéndose ser dirigidos, e incluso poseídos por su conocimiento, de esta forma

Platón consiguió un acercamiento de la verdad, que iba más allá de las limitaciones del pensamiento sujeto-objeto.

...el objetivo de la dialéctica es eminentemente fenomenológico, es decir, que el *ser* o la *cosa* con la que nos encontramos se nos revele. Una hermenéutica dialéctica se expone a ser interrogada por el *ser* de la *cosa*, de tal forma que la *cosa* encontrada pueda revelarse en su *ser* (Gadamer 2007:377).

Gadamer direcciona estos aspectos fundamentales de la dialéctica hacia un sentido práctico, que se pondrá énfasis en la conversación a través del *lenguaje* donde encontrará sentido su hermenéutica. Ya que es a partir del lenguaje, en donde Gadamer pondrá toda su atención, pues es donde se encuentra alojado el ser. A la vez que: “...*la conversación tiene su propio espíritu y el lenguaje que discurre en ella, lleva consigo su propia verdad, esto es, desvela y deja aparecer algo que desde ese momento es...*” (Gadamer, 2007:461).

En ese sentido el momento *dialógico* pasará a ser el proceso de apropiación comprensiva y la fuente desde la cual emana el potencial critico-reflexivo; un *diálogo* genuino que tendrá como finalidad la verdadera comprensión. Así, cuando nos encontramos en una conversación, en un *diálogo*, se hacen presentes fuerzas que nos pueden llevar sin un rumbo fijo, “...*ya que lo que saldrá de esta conversación nadie lo podrá saber por anticipado, justamente es en este contexto que la conversación lleva consigo su propio espíritu, y el lenguaje va develando algo que desde ese momento es*” (Gadamer, 2007:462).

Explica Gadamer (2007), que en el diálogo se presenta un consenso para la comprensión, pero lo importante será mantener el sentido del diálogo. Así mismo el comprender será una realización de la vida en tanto que también aprendamos a ponernos en los zapatos del interlocutor. Además la acción de la comprensión en *Verdad y método* está plenamente vinculada con la categoría del *lenguaje*, que para Gadamer queda ubicado en aquello que denominamos conversación, en donde tendrá cabida la verdadera alteridad y donde surge nuestro horizonte significativo. Un *otro* que a su vez develará y hará comprensible al sujeto mismo.

...la conversación es un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo. Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar. Lo que se trata de recoger es el derecho objetivo de su opinión a través del cual podremos ambos llegar a ponernos de acuerdo en la cosa [...]. En el caso de los textos, se trata de manifestaciones vitales fijadas duraderamente que deben ser entendidas, lo que significa que una parte de la conversación hermenéutica, el texto, solo puede llegar a hablar a través de la otra parte, del intérprete. Solo por él se reconvierten los signos escritos de nuevo en sentido (2007, 463 y 466).

Se necesita de un intérprete, para comprender a otro dentro de un momento histórico, condición que lleva a preguntar: ¿qué implicaciones conceptuales existen entre aquel intérprete y la fusión de horizontes como forma de realización de la conversación? La respuesta que da Gadamer, es que siendo el *lenguaje* el medio universal en donde se realiza la comprensión misma, será también en el lenguaje el lugar en donde la interpretación se realizará como comprensión. Es decir: “Todo comprender es interpretar y toda interpretación se desarrolla en medio del lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete” (Gadamer, 2007:467).

Por éstas razones, pensamos que mucho de aquello que llega a nosotros, llega a través del lenguaje y de los símbolos, que muchas veces se transmiten bajo la forma de un relato directo, en donde el mito, la leyenda y otros usos y costumbres, se nos presentan bajo diversas formas de expresión, cuyos signos y sus sentidos, estarán destinados a cualquier lector que se encuentre en condiciones de leerlos.

El lenguaje entonces, debería concebirse en un sentido amplio, y no solo en sus aspectos estructurales como en el caso de la lingüística moderna. Cada vez nos alejamos más del contacto cara a cara, también de los libros y de los periódicos, de las grandes obras de la literatura que trascienden a los tiempos, lenguaje cargado de sentido, de historia y de símbolos, que nos llevan a recrear formas de comprendernos e interpretarnos, y que nos ayudan a comprendernos, desde un sentido profundo, y en este sentido, será importante adentrarnos aunque sea someramente a lo que es la hermenéutica para Ricoeur

Con Gadamer, se accede y se devela al *ser* por medio del lenguaje, específicamente con aquella parte del diálogo que se llama conversación, y con Ricoeur se dará cabida una situación análoga, en la cual se accederá y se develará al *sí mismo*. Este *sí mismo* será el protagonista de la pregunta ontológica, y a la que se tendrá acceso por medio del texto y de los símbolos.

Al igual que Gadamer, Ricoeur se opone a las filosofías de *cogito*, ya que éstas expresa al *yo* de manera absoluta, frente a lo otro, frente al objeto. Para ofrecer una solución propone una filosofía del *sí mismo como otro*, aunado a las categorías de *ipseidad* y *mismidad*, en un mismo centro al que sólo accede el sujeto por medio de un rodeo narrativo (el camino largo de la ontología), lo que Néspolo ha llamado *hermenéutica del sí* (Néspolo, 2007).

La característica principal del pensamiento de Ricoeur será su actitud afirmativa frente al negativismo de algunos filósofos existencialistas; actitud que ayudará a reconciliar al hombre con su existencia. Lo que lo lleva a desarrollar un pensamiento hermenéutico, explorando la condición ontológica de la comprensión, recobrando, mediante interpretación al mundo del *sí mismo*. De ahí que:

La propuesta de Ricoeur es adoptar como alternativa, el vocabulario de la *aplicación*, lo cual significa entrar en el terreno de la hermenéutica, podemos decir que la aplicación en el sentido de Ricoeur es una transformación o modificación de nuestra persona cuando interpretamos con nuestras propias palabras aquello que llamamos texto. El término; *aplicación*, es retomado por Ricoeur en la revalorización que hace de Gadamer en *Verdad y Método*, y que se puede entender mejor si se le denomina *apropiación*. El momento en el que un texto se convierte para uno mismo: cuando, al ser ya parte de nosotros, nosotros ya somos otra cosa (Casar, 2011:21).

A través de la *apropiación* del texto, podremos lograr una *re-figuración* de nosotros mismos, cuando entramos en contacto con el texto, nos adentramos y nos apropiamos a tal grado que cuando salimos de él, definitivamente algo cambió en nosotros, podríamos decir, que el texto nos ha transformado, nos ha ayudado a conocernos mejor, incluso a tener otra expectativa de nosotros mismos, es decir, que el texto nos ha *re-figurado*.

Dentro del carácter *re-figurador* de la teoría de la interpretación, Ricoeur colocará a la *metáfora* y al *símbolo* en un mismo plano, y abogará por una nueva hermenéutica, capaz de sostener el carácter *re-figurador* de ésta. La interpretación será vista como una dialéctica entre la explicación y la comprensión, y así como con Gadamer, puede ser rastreada inicialmente en el proceso comunicativo conversacional (Néspolo, 2007).

Ricoeur consideró a la *metáfora*, como paradigma de la creatividad humana, irá más allá de su puro valor literario, la teoría sobre la *metáfora* servirá de base a la ficción, además, en el relato, nos advertirá que lo que estamos leyendo tiene otro sentido que desbordará al sentido literal.

Un texto, configurado de determinada manera, se ofrecerá como una superficie igual para todos; como algo igual, que se desigualará, en el momento de la lectura, porque cada quien lo leerá de manera distinta, como explicara Gadamer, desde su horizonte significativo, desde su tradición (Gadamer, 2007). Ricoeur expondrá estas líneas de una fenomenología de la lectura, frente al texto.

Con respecto a los *textos*, los individuos poseemos formas peculiares de comprensión, individuales y colectivas, la diferencia es que en el primer caso, las experiencias y la comprensión se presentan de forma única, y en el segundo caso, serán formas de compartir significados comunes. Pero una de las formas en las que nos acercamos a la comprensión, tanto individual como colectivamente, será a través de metáforas, que son parte de nuestra forma de acceder comprensivamente al mundo. Indica Casar:

Ricoeur concibe la metáfora como una disonancia semántica que, al ser percibida por el receptor, hace que éste deje a un lado, durante un momento, el nivel de la referencia respecto a la realidad; esto es: la sensación de que el enunciado tiene un sentido literal. La manera del enunciado, anuncia que su sentido no debe tomarse al pie de todas sus letras, sino en sentido metafórico. El sentido literal no desaparece porque de hecho está ahí, escrito, sino que establece una tensión con el sentido metafórico: del conflicto en el que se pone al receptor, del conflicto de interpretaciones (o literal o metafórico) nace precisamente de la metáfora, a la cual, si sucede así, se le califica como metáfora viva (2011:22).

Las metáforas están contenidas mayormente en textos literarios, es así que Ricoeur enarbola sobre la naturaleza de estos textos, las afinidades entre la peculiar dinámica que vuelve viva a una metáfora, y la que se desencadena en una narración. Los problemas surgen y cobran un interés hermenéutico cuando entran en el juego los cuestionamientos filosóficos plenos de aporías. Nos referimos principalmente al *tiempo*. Ricoeur examina la concepción filosófica del tiempo y los dos grandes modos narrativos, *la historia y la ficción*, explicando minuciosamente sus determinaciones y entrecruzamientos (Casar, 2011).

El *tiempo* y la *trama* serán categorías centrales en la hermenéutica de ricoeuriana, se encuentran antecedentes de ellas en Aristóteles y en San Agustín, y justamente es desde donde Ricoeur sostendrá su filosofía hermenéutica. De Aristóteles tomará la categoría de *trama* que será la *mimesis de una acción*, ésta le permitirá encontrar una salida a las aporías del tiempo planteadas por San Agustín. La trama, tendrá la función en la *ficción*, de *re-figurar* la experiencia del tiempo, pues en la *trama* tiene presencia el tiempo que actúa dialécticamente en la comprensión del *sí mismo* a través del texto.

El *sí mismo* se volverá parte del problema de la identidad, posee dos características fundamentales, una es la esencia del *sí mismo Idem* y otra es la propiedad del *sí mismo Ipse*. Una de ellas es a la que atenderá con mayor interés, nos referimos a lo propio *Ipse* del *sí mismo*, en esta propiedad encontramos tres características importantes; a) el *sí mismo como agente*, b) el *sí mismo como hablante*, c) el *sí mismo como sujeto responsable*. Estas tres características forman la dimensión temporal de la existencia humana, a la que Ricoeur llama; *historia de una vida*, en esta perviven dificultades para alcanzar una noción de identidad, ya que existen dos sentidos de identidad; 1) identidad del *sí mismo*, 2) identidad de lo semejante (Ricoeur, 1995b). Indica Ricoeur:

Es a través de la narración de ficción en donde el *sí mismo* encuentra identidad a través del personaje que forma parte de la historia contada, pues el personaje conserva una identidad correlativa a la propia historia. (Ésta es una característica de la comprensión). Esta identidad correlativa es una identidad dinámica y está fundamentada en *La poética* de Aristóteles, en donde se encuentra presente un

conflicto entre; la concordancia y el reconocimiento de las concordancias dentro de la narración de ficción, es por esto que el relato debe tener tres rasgos en su estructura; *completud, totalidad y extensión adecuada*. Estos rasgos logran unidad en la composición, contorno, límite en el tiempo, principio, medio y finalidad del relato en donde el sí mismo se debe mirar reflejado a través del otro o mejor dicho del personaje que es narrado (1995b:217).

La identidad de una persona o una comunidad, es la historia que se cuenta en *sí misma*, o que otros cuentan sobre ella, incluso a través de mediación simbólica, así que la idea de la identidad es de la historia de una vida, esto da pie a la idea *dese tú mismo como los demás*, porque la idea que tengo otro yo, que vive en mí mismo y me reconozco a través de ese otro, es el relato el que ha llevado a este descubrimiento.

A través de la mediación simbólica, del apropiarse de los personajes, de hacer de ellos un *yo re-figurado*, se pondrá en contacto el mundo del texto con el mundo del lector, aquí habrá una relación de *mimesis*⁶⁴ en la cual el texto incide sobre la vida. Fundamentalmente lo que concierne al personaje, mediante la identificación del lector con el héroe literario. Indica Ricoeur:

Mediante la función narrativa, nos conocemos y nos interpretamos a partir del relato de ficción o histórico que da lugar al asombro por parte del lector, hasta el punto de generar una participación de emociones suscitadas por la trama de la lectura, esto nos lleva a una *katharsis* o depuración de emociones (Ricoeur, 1995b:229).

Esta categoría de *depuración de emociones* o *katharsis*, se logra a través de la transformación del personaje, mediante la *intelección narrativa*, forma en la que

⁶⁴Análisis de la mediación entre Tiempo y narración: Triple mimesis. La Mimesis II, tiene una facultad de mediación entre la I y la III, entre el antes y el después, la Mimesis II consigue su inteligibilidad de su capacidad de mediación que consiste en conducir del antes al después del texto, transfigurar el antes y el después por su poder de configuración. Lo que está en juego es el proceso concreto por el que la configuración textual media entre la prefiguración del campo práctico y su refiguración por la percepción de la obra. El lector, por su acción de leer, hace un recorrido por la mimesis I y la mimesis III por medio de la mimesis II. Seguimos el paso de un tiempo prefigurado a otro refigurado por la mediación de uno configurado. Mimesis I: La pre-comprensión de la trama se enraíza en el mundo de la acción, de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos, y de su carácter temporal. Comprender una historia es comprender a la vez el lenguaje del hacer y la tradición cultural de la que procede la tipología de las tramas. Mimesis II: Con mimesis II se abre el reino del *como sí*. El reino de la *ficción* según el uso corriente en crítica literaria. La palabra *ficción* queda disponible para designar la configuración del relato cuyo paradigma es la construcción de la trama. La mimesis II será la disposición de los hechos de la trama, esta es mediadora entre acontecimientos o incidentes individuales, y una historia tomada como un todo. Además, la construcción de la trama, integra juntos factores tan heterogéneos como agentes, medios, fines, interacciones, circunstancias, resultados inesperados. Esto es el *que* de la imitación según Aristóteles. Además, esta trama es un acto con figurante entre los acontecimientos y el tiempo. Mimesis III: La mimesis II llevada a su inteligibilidad primera, exige como complemento una tercera fase. Este estadio corresponde a lo que Gadamer llama; aplicación. O en lo que Aristóteles llama; *mimesis praxeas*, que es cuando la poética persuade realmente a los oyentes. La mimesis III marca la intersección entre el mundo del texto y el mundo del lector" (Ricoeur, 1995a:113).

cada uno de nosotros nos ponemos en el lugar del otro ficticio, que se asemeja al juicio moral en la medida en que uno explora los caminos de la virtud y del vicio, que conducen a la felicidad y a la desgracia.

El filósofo subraya, entonces, el carácter dinámico de la configuración textual en el recorrido que va de *mímesis I* (la imitación o representación concreta de la acción) a *mimesis III* (que marca la intersección del mundo del texto y del mundo del lector). Gracias a un rodeo por la antropología cultural y, particularmente, gracias a *Philosophie des formes symboliques* de Cassirer, Ricoeur puede definir a *mímesis II* en términos de mediación simbólica, o en otras palabras, como aquellos procesos culturales o formas simbólicas a través de las cuales es posible articular narrativamente toda experiencia. Explica Néspolo:

De este modo, *mímesis III* es pensada no ya en términos de los efectos producidos por el texto sobre un receptor pasivo, sino como un proceso dinámico a través del cual el mundo textual re-figurado (a partir de *mímesis II*) encuentra en la lectura una fusión conflictual de horizontes dada principalmente en una dialéctica de sedimentación e innovación constante. Dialéctica que necesariamente obliga a cotejar tanto la relación que establecen los textos con los paradigmas recibidos y la producción de determinadas desviaciones, como el hecho capital para Ricoeur de que la literatura modela siempre una efectividad práxica en cualquiera de estos sentidos (2007:10).

De acuerdo con Néspolo, el significado de un relato brota entonces, la intersección del mundo del texto con el mundo del lector, y en el acto de leer descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia de éste. Ricoeur busca rescatar al relato del cerco de lo que se ha denominado puramente *ficción* para acercarlo a la vida (2007). De ahí que Néspolo indique:

Las historias se narran, pero también se viven en el modo de lo imaginario –dice Ricoeur– y el problema de la *identidad narrativa* adquiere ahora otros matices. Desde la focalización de esta perspectiva, es decir, desde el hecho de que un texto enfrenta al hombre consigo mismo hacia la *comprensión de sí*, los polos narrar y leer son dos caras de una misma moneda y por lo tanto perfectamente homologables (2007:13).

Siendo que un texto debe afrentar al ser humano consigo mismo, y dirigirlo hacia la comprensión de sí mismo, nos quedamos pues con esto último, pensamos que la hermenéutica todavía tiene mucho que seguir enseñando en todos y para todos los terrenos. Nos interesa poner el texto en su contexto, es así que ahora

transitaremos a un contexto significativo y de naturaleza muy particular, donde la hermenéutica tendrá mucho que decir, por la simple y sencilla razón de que es necesario incluirla en el contexto educativo mexicano, ya que nos ayudaría a replantearnos una gama de situaciones por las que atraviesa la idea actual de la educación técnica fundamentada en el enfoque por competencias y que es excluyente de asignaturas filosóficas, no habiendo un equilibrio curricular adecuado entre las asignaturas de corte técnico y científico y las de naturaleza humanística.

Hasta aquí hemos expuesto algunas de las categorías fundamentales de autores como Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer y Ricoeur, para hilarlas con el estudio de la hermenéutica y, más precisamente, para darles un seguimiento ético en nuestro contexto, ya que éstos autores conocían que los orígenes de la hermenéutica provenía de conceptos fundamentales para los filósofos griegos, como es el caso de los pitagóricos, quienes se dedicaron a reflexionar sobre la virtud o *areté* y dentro de ella la *phrónesis*. Como explica Beuchot:

Los pitagóricos introdujeron la noción de analogía o proporcionalidad, y sobre ese modelo de la moderación o proporción, establecieron la noción de virtud. De entre las virtudes es la *phrónesis* o prudencia la que mejor cumple con ese modelo o paradigma de la proporción o analogía (Beuchot, 2007b:14)

Así también, la noción de *phrónesis* fue recogida por Platón a través de Sócrates quien decía que la virtud era parte fundamental de la sabiduría. Y en Aristóteles, explica Beuchot, “*el prudente, era el único que tenía la capacidad de deliberar entre lo que era lo bueno y conveniente para él mismo, en un sentido general y comprensivo*” (Beuchot, 2007b:14-19).

Por estas razones como lo hemos venido planteando, pensamos que es necesario llevar estas ideas al docente de ética y filosofía, con la finalidad de otorgarle instrumentos cognitivos y herramientas didácticas que ayuden a beneficiar a los estudiantes de educación media superior. Es necesario entonces elaborar una breve interpretación de lo que ha sido la educación filosófica en

nuestro contexto, a partir de la conquista y evangelización indígena. Estamos conscientes de que perviven muchas problemáticas en torno al fenómeno educativo mexicano, sin embargo nosotros nos enfocaremos en proponer una forma más, para la enseñanza de la filosofía y la ética para estudiantes de educación media.

CAPITULO 2

LA EDUCACIÓN FILOSÓFICA EN MÉXICO

Actualmente, vivimos en un umbral planetario que mundializa todo lo existente y lo que se produce, unificado por medios tecnológicos que van precipitando al ser humano hacia un devenir que ha globalizado el planeta. Desafortunadamente el ser humano vive demostraciones de barbarie e indiferencia al dolor, al hambre y la violencia que se ha ejercido, se siguen ejerciendo y que seguramente se seguirán ejerciendo entre los sujetos, los pueblos y los países; además del daño que sistemáticamente se está haciendo a la naturaleza.

A su vez, han acontecido muestras de amor a la sabiduría y de consciencia sobre aquello que nos configura como humanos, que a saber son los pensamientos y los sentimientos complejos y entre muchas otras características de nuestra especie. Algunos de los mejores ejemplos que muestran ese interés, los encontramos en el terreno de la educación y su historia.

Por esta razón, consideramos importante elaborar una interpretación, sobre la temática educativa, específicamente sobre los inicios de la enseñanza filosófico-humanista, partiendo desde el contexto de la educación en la Nueva España. Así mismo tenemos que hacer énfasis en que este trabajo de tesis no versa sobre el fenómeno de la educación en México y muchos de sus grandes problemas como es el caso de la educación rural, o los problemas sindicales que en ella perviven, sino que nuestra idea es plantear un colorario general de lo que ha sido la educación de corte humanista. Este contexto, que ahora llamamos; nacional, precede del escenario de un choque de culturas con la española, que como dijo metafóricamente Alfonso Reyes: “...*fue el choque del jarro y el caldero, donde al menos el jarro podía ser muy fino y muy hermoso, pero era el más quebradizo*” (1959:45).

A partir de este choque de civilizaciones es que consideramos importante realizar un trabajo hermenéutico con respecto al devenir filosófico y educativo en nuestro contexto, por esta razón en el capítulo siguiente mostraremos algunos antecedentes sobre la formación filosófica en México, poniendo énfasis en la filosofía que se empezó a estudiar y enseñar desde el horizonte de la Nueva España, posteriormente hablaremos a grandes rasgos del periodo positivista y anti-positivista, y finalmente señalaremos algunas de las objeciones más destacadas que se han elaborado en el siglo XXI con respecto a la educación por competencias en México.

Esto por la razón, de que la enseñanza de la ética en nuestra nación, no ha tenido un hilo conductor, ni tampoco comprensivo de su quehacer, y de su utilidad cuando las personas se apropian de él en las instituciones educativas. Veremos cómo inicia en nuestro territorio la enseñanza de la filosofía traída por los religiosos y como ha acontecido su divulgación y enseñanza a través del tiempo, así como ha servido de botín político. También veremos la importancia de conocer su supuesta evolución en el terreno educativo, pues pensamos que es necesario hacer esta breve descripción histórica de la filosofía porque es a través de ésta, que nos podemos conocer mejor como personas, así como para transformar el mundo en un lugar mejor para vivir. Una de las disciplinas que forman parte del *corpus* filosófico es la ética y su práctica, por cierto muy necesaria ante las condiciones de violencia y corrupción que se viven en nuestro país. Por esto tenemos la necesidad de explicar en este trabajo, cómo ha sido la enseñanza de la filosofía, y cómo de pronto ha tratado de ser eliminada, pues muchas veces es contraria a intereses mezquinos, y pseudo argumentos en pro una educación mercantil, donde los valores supremos son el tener y no el ser. A continuación entraremos en materia, y expondremos a grandes rasgos cómo es que se va introduciendo la educación humanista en el territorio que hoy conocemos como México.

2.1. Influencia de la Iglesia en la educación de la Nueva España

Después de la Conquista, en la Nueva España se distinguieron algunos tipos de enseñanza, como la evangelizadora, el adiestramiento en artes y oficios, la femenina, la formación religiosa y la universitaria. Estas actividades las asumieron órdenes religiosas⁷, que influyeron profundamente en la educación indígena, los que casi desaparecen por completo (Larroyo, 1956 y Álvarez, 2012:210). Como indica Kazuhiro:

Durante las primeras décadas de la conquista, los franciscanos ofrecieron educación en internados conventuales a los hijos de señores y principales mexicas, con el doble objetivo de enseñarles la lectura y la escritura del español y evangelizar a los indígenas [...]. Esos jóvenes mexicas, participaron activamente en la labor catequizadora, los internados adoptaron elementos de los templos-escuelas que guardaban semejanzas con la educación conventual, como el rigor de la vida de los internos, la retórica ceremonial y la formación moral (1992: 20-28).

Ya para finales del siglo XVI, existía una peculiar forma de educación religiosa destinada a los vasallos, ésta se impartía en el atrio de la iglesia, en donde se congregaba a los conversos para enseñarles la doctrina cristiana. Vasco de Quiroga impulsó los hospitales-pueblo de corta duración, éstos se distinguieron de los internados conventuales por reunir hombres, mujeres y niños sin privilegios especiales. Ahí recibían las primeras letras, se les instruía en la doctrina y se trabajaba en beneficio de la comunidad.

En esos años la Corona española dictó varias disposiciones que tendían a proteger a los indígenas y mejorar sus condiciones de vida, en el Nuevo Mundo los representantes de la Corona tenían la obligación de dotar de ejidos a las comunidades y los encomenderos de enseñar a leer, escribir y enseñar el catecismo a los indígenas. Al respecto González establece que gracias a la intervención de algunos benefactores de los indígenas y mestizos:

...ese régimen jurídico y muchas de las buenas disposiciones no pasaron de ser eso; buenas disposiciones que no se tradujeron en realidad. El régimen jurídico impuesto de acuerdo a los cánones del feudalismo español, fundamentaba el reconocimiento

⁷ Al respecto de la llegada de las órdenes religiosas al "Nuevo Mundo" (Vid. Álvarez, 2012:210-212).

del Poder Real, del Poder Eclesiástico y el poder de los mineros y terratenientes españoles. Ese era el ambiente que modelaba la conducta cívica de la población adulta y joven de la Colonia (González, 1951:110).

Fueron personajes como Fray Alonso de la Veracruz quienes realmente defendieron los derechos naturales de los indígenas, de hecho, Fray Alonso fungió como el primer maestro de filosofía no indígena de aquellas tierras. Esto no es contradictorio a este trabajo, porque la intención es hacer un breve reconstrucción de la filosofía no indígena en el territorio conocido como la Nueva España, además, Alonso de la Veracruz trajo consigo desde el viejo continente, ideas humanísticas que aplicó en la Nueva España. Ideas que surgieron en Europa durante los siglos XV y XVI principalmente en Italia, debido a la necesidad de recuperar o de hacer renacer los grandes aportes culturales de la antigüedad clásica, es así que el *Humanismo* nacido en Italia, llega al Nuevo Mundo.

Movimiento intelectual que se da a la par del Renacimiento donde se descubren los grandes textos antiguos. Los que los humanistas se encargaron de traducir, editar, comentar y publicar (Soto, 2010). Fue Erasmo de Rotterdam el gran impulsor de la producción intelectual de aquella época, publicó nuevas ediciones y traducciones del *Nuevo Testamento*, textos de San Agustín, y de San Juan Crisóstomo, además tenía relación epistolar con reyes y papas.

En el Humanismo reinante en aquella época, había mucho interés por las letras y por las artes clásicas, quienes básicamente se dedicaban a estas actividades eran eclesiásticos, profesores universitarios y funcionarios, hombres que al igual que Alonso de la Veracruz, querían cambiar al mundo, pues sabían de los lastres que había dejado en la sociedad la Edad Media y las Cruzadas, donde se intentaba a toda costa tener el control cristiano sobre la tierra, y cualquier intento de insurrección contra el Papa y la iglesia católica, apostólica y romana (Soto, 2010).

La finalidad de la enseñanza de la filosofía humanista para el Nuevo Mundo, era elaborar una filosofía práctica que estuviera al alcance del ser humano, por esta razón, Alonso de la Veracruz se dedicó con todo su empeño a elaborar textos que

posibilitaran tan noble cometido. Sus más destacados textos fueron; *Recognitio sumularum* y *Dialectica resolutio*, los cuales le sirvieron para ofrecer su propia idea del hombre a partir de la conquista del Nuevo Mundo. De ahí que:

En España el foco eran las universidades, en ellas se congregaron los mejores humanistas españoles de la época. Desde sus comienzos el humanismo español, se distinguió del italiano y del resto de Europa, debido a su sentido trascendentalista y teocéntrico, haciendo compatible las nuevas inquietudes culturales con la ortodoxia de la iglesia católica (Soto, 2010:77).

En ello las órdenes religiosas que llegaron a asentarse en la Nueva España tuvieron gran importancia, fundaron conventos y colegios, donde se estudió principalmente filosofía humanista y teología, y cada una de ellas aportó elementos significativos para el estudio de la lógica y la filosofía, éstas, ocuparon un primer puesto dentro de la enseñanza en los conventos agustinos, donde se encontraba Alonso de la Veracruz, quien junto con éstos, intervinieron de manera fundamental en la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México fundada en Valladolid España el 21 de Septiembre de de 1551 (Beuchot, 2008).

Alonso de la Veracruz, influyó de gran manera al pensamiento novohispano, fue el iniciador de escuelas, bibliotecas, cátedras en la universidad y publicaciones de filosofía, de hecho fue el primero en publicar un curso filosófico en México, que comprendía una lógica menor, una lógica mayor y una física en sentido aristotelista, además fue el protagonista de discusiones escolásticas con respecto de los títulos ilegítimos y legítimos sobre la conquista, siendo así que también fue un gran promotor de los derechos en la Nueva España (Beuchot, 2008).

Su figura fue tan importante que hoy en día su genio sigue siendo un ícono para la educación, para la enseñanza de la filosofía y, también, para el desarrollo de la Universidad en México. Asimismo es recordado por su defensa de los indígenas, recalcando su calidad como seres humanos.

Velasco explica que la vocación docente en las áreas humanísticas es asociada hoy día a Alonso de la Veracruz, en el extranjero su obra ha sido bastante

estudiada como uno de los personajes históricos de México (2007). De hecho, en el año 2005 se conmemoraron 450 años de vida académica de la Universidad Nacional Autónoma de México, y Ambrosio Velasco, quien fungió como Director de la Facultad de Filosofía y Letras de esta institución pronunció un discurso, en el que dijo:

Fray Alonso de la Veracruz tiene una enorme significación para la Facultad de Filosofía y Letras, para nuestra universidad, para nuestra nación y para las humanidades iberoamericanas, pues además de ser profesor fundador de nuestros primeros antecedentes de la Real Universidad de México, fue el primer profesor de filosofía en América, autor de los primeros libros de filosofía y de ciencia escritos y publicados en el continente, defensor de la autonomía universitaria, incansable luchador de los derechos de autodeterminación de los pueblos indígenas, defensor de la diversidad cultural y del pleno reconocimiento a la dignidad de los indígenas (Ponce, 2007:12).

Un paradigma importante que muestra el interés por los derechos y la educación de las personas de su época, su posición con respecto del derecho natural motiva a reflexionar acerca de los derechos de los indígenas y de los mestizos, asimismo para reflexionar en torno a la educación en México. La figura de Alonso de la Veracruz, influyó notablemente en la enseñanza de la filosofía, que como ya vimos fue la de la lógica y física aristotélica, pensamos que esa contribución fue de gran importancia pues a partir de este momento se comenzó a comprender e interpretar nuestro contexto cultural de una manera humanista, partiendo de categorías muy distintas de las que hasta el momento existían, por esto podemos decir que con Alonso de la Veracruz, inicia propiamente la enseñanza de la filosofía y de las disciplinas que ésta engloba como la ética en territorio que posteriormente conformara lo que conocemos como México. Ahora bien, avanzando en el tiempo, es necesario analizar aunque sea someramente como va transitando la educación hasta llegar a otro momento, como es el del periodo en donde solamente vale lo que surge y se coteja y se aplica a través de una metodología particular, como es el caso del método de las ciencias de la naturaleza.

2.2. El periodo positivista y anti-positivista en la formación filosófica de los mexicanos

La intención principal del humanismo fue transmitir la idea de la creación del hombre y del mundo por medio de un dios creador, así mismo trataba de fundamentar todas las explicaciones a los fenómenos del conocimiento a las leyes divinas y humanas, puesto que los hombres estaban hechos a la semejanza de dios.

Como se indicó anteriormente, durante el periodo de la Colonia y hasta antes de que se iniciara el grito de Dolores, la Iglesia Católica ordenaba a los ayuntamientos que se construyeran escuelas gratuitas de primeras letras para niños y para niñas, en las cuales se intentara transmitir el espíritu ilustrado europeo que estaba en boga en aquellas épocas, principalmente en Francia, desafortunadamente no se obtuvo resultado alguno, hasta que en 1810, cuando el cura Hidalgo proclama la Independencia de México (Larroyo, 1956).

Una vez consumada la independencia, se abrió una intensa lucha entre liberales y conservadores, dentro de un proceso histórico para la construcción del Estado Nacional, pero sus profundas diferencias político-ideológicas y los conflictos con el exterior, dificultaron su construcción y la definición de una visión de educación clara y coherente. Por ésta razón la educación seguía siendo impartida por parte de la iglesia, ya que la sociedad se encontraba desordenada y revuelta por esta guerra de insurrección.

Es hasta 1824, que la educación en México se empezó a liberar de ésta influencia, ya que los liberales de las primeras décadas del México independiente propusieron la libre enseñanza, con la finalidad de acabar con el monopolio eclesiástico sobre la educación, algo que contravenía algunos principios de la doctrina liberal, que indicaba la no intervención del Estado en cuestiones educativas. Lo que llevó a que el presidente Valentín Gómez Farías expidiera el 23 de Octubre de 1833, un grupo de reformas liberales en donde se ocupaban de

diversos temas entre ellos la educación, en donde por primera vez en México se establecía el principio de la libertad de enseñanza.

Reforma que pudo aplicarse hasta 1867, tras la victoria de Juárez en la que se promulga la Ley Orgánica de Instrucción Pública, en la que se decretaba la creación de una educación gratuita y obligatoria para los pobres puesto que los educandos de clases acomodadas estudiaban en colegios de iniciativa privada, también se excluía del plan de estudios toda instrucción religiosa y se incorporaba la enseñanza de la moral. La libertad de la enseñanza garantizada en la constitución encontraba sus límites en el laicismo obligatorio de los establecimientos educativos oficiales (Staples, 1992).

Se trataba de un número muy pequeño de escuelas sostenidas por el Estado, lo que cambia con la restauración de la república en 1867, dándose un crecimiento exponencial de escuela en el país. Esta ley del 67 también contenía disposiciones para la educación preparatoria, entre las cuales destacaba la creación, bajo los principios del positivismo de la Escuela de Estudios Preparatorianos, la cual habría de dar una base homogénea a la educación profesional. Explica Beuchot:

El positivismo fue la corriente que el siglo XX mexicano heredaba de la centuria anterior, filosofía que se había convertido en la ideología del presidente Porfirio Díaz. Era pues la filosofía oficial del porfiriato, que llegó a apoyar su despotismo ilustrado aprendida de Comte, por Gabino Barreda, quien fuera discípulo directo del filósofo francés, había sido traída a nuestras tierras el siglo anterior. El pensamiento positivista era la ideología oficial del porfiriato, primero tuvo un papel de avance, y luego se volvió factor de reacción y retroceso, justificando la opresión de este sistema (2008:15-16).

Ya en este contexto porfirista (1876-1911), el optimismo que se profesaba en las primeras décadas del siglo XX, hizo posible que el terreno educación, viviera por algún tiempo, la dicha pródiga del ideal utópico de alfabetizar a toda la población. Pero esta quimera sobre el desarrollo educativo, no fue de ninguna manera uniforme en todo el país (había muchos contrastes). En el norte había un número menor de indígenas que en sur, y se logró alfabetizar a un grupo importante, pero

en el sur había una población indígena bastante amplia y sólo se logró alfabetizar al 10% de la población (Bazant, 2006:70).

En este afán de desarrollo educativo, el historiador Justo Sierra Méndez, es nombrado Subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes el 25 de Abril de 1905. Con él, se abre un segundo momento en la educación mexicana durante el porfiriato. Sierra se preocupó por organizar la educación nacional, tratar de expandirla a todos los sectores de la sociedad y elevar los niveles de escolaridad. Su intención era continuar los ideales liberales de unidad nacional y progreso, por esta razón, confirió una función civilizatoria a la labor educativa, la cual debía estar organizada como un todo, dentro un sistema con diferentes niveles de enseñanza (Bazant, 1996).

En esta labor educativa, el Estado tenía que tutelar la educación primaria con la finalidad de sentar las bases de la “democracia”. A la universidad le correspondería, la educación nacional en sus ideales, logrando la incorporación del conocimiento universal a las necesidades nacionales, con una visión de Estado. Esto lleva a que en 1910 se funde la Universidad Nacional de México. Fundación en la que Sierra tuvo una gran participación, pues como indica Beuchot:

Justo Sierra ocupó un lugar muy interesante de transición [de la educación nacional], pues fue de los que comenzaron a poner en tela de juicio el positivismo, con su cientificismo exacerbado, que casi ahogaba lo propiamente filosófico y lo hacía desaparecer. Así su pensamiento se presentaba como una especie de escepticismo respecto del positivismo, señalando varios de sus límites, y deseando que se rescataran materias más filosóficas como la ética y la metafísica (2008:24-25).

Creación de la Universidad que en 1910 se ve acompañada por la fundación de Escuela de Altos Estudios, donde se ofrecía la carrera de humanidades y donde se empezó a enseñar por primera vez *Historia de la filosofía* y posteriormente otras asignaturas relacionadas con ésta (Beuchot, 2008).

La carrera de humanidades (siendo éste su nombre), con la que se dio inicio al pensamiento filosófico humanista mexicano: nuevos horizontes y nuevas formas de pensamiento propio. En el discurso inaugural sobre la apertura de cursos universitarios, Sierra pone énfasis en que se amplíe la enseñanza de la filosofía, y que se haga un esfuerzo por nacionalizar la ciencia y mexicanizar el saber, insistiendo sobre todo en la filosofía humanista, ya que no se debe imponer el positivismo que sólo beneficia a los sectores dominantes de la sociedad. En una parte de este discurso Sierra plantea:

...nosotros, no queremos que en el templo que se erige hoy, se adore a una Athena sin ojos para la humanidad y sin corazón para el pueblo, dentro de sus contornos de mármol blancos; queremos que aquí vengan las selecciones mexicanas en teorías incesantes, para adorar a Athena Promakos, a la ciencia que defiende a la patria (Beuchot, 2008:27).

Lo que quiere explicar, es que la ciencia, la filosofía y la cultura sirvan a su país, hay mucho que hacer por la patria y el estudio de su identidad, cosa que no se lograría solamente con el positivismo radical de aquella época.

Además de Sierra, el filósofo Ezequiel Chávez, logró hacer mucho por la educación a principios del siglo XX, quien en la Escuela Nacional Preparatoria, ofreció las cátedras de moral y de lógica, siendo a su vez Subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes y teniendo gran influencia para el desarrollo de una filosofía no positivista, es decir, no inspirado en ideas de Augusto Comte, que se inspiraban en la idea de que todo conocimiento debe ser real y útil, a la manera en que se desenvuelven las ciencias naturales. Explica Beuchot:

Ezequiel Chávez fue uno de los primeros que se preocupó por el estudio del mexicano, en un artículo suyo intitulado Ensayo sobre los rasgos distintivos de la sensibilidad como factor del carácter mexicano, y publicado en la Revista Positiva, No. 3, del 1 de Marzo de 1901 (2008:35).

A principios del siglo XX, la corriente anti-positivista tuvo mucho auge, tan es así que un destacado grupo de intelectuales denominados; el *Ateneo de la Juventud*, donde se encontraban pintores como Diego Rivera, músicos como Manuel M. Ponce, juristas, literatos, historiadores, y filósofos como Antonio Caso y José

Vasconcelos. Se caracterizaban por realizar una lectura de su contexto social, que era el México porfirista, el que coincidía en que algo se tenía que hacer para frenar la ideología exacerbada del desarrollo y el progreso en que los creyentes del positivismo y su cientificidad a la que apostaban la mayor parte (Beuchot, 2008).

El positivismo no solamente influyó en la creencia de que éste era un conocimiento verdadero, objetivo y confiable; sino que todo lo que no tenía cabida en la metodología de las ciencias de la naturaleza, no merecía el estatus de conocimiento, y no haría, de ninguna manera, progresar a la patria desarrollista, como la que detentaba el régimen porfirista, que ya para esas fechas se había apoltronado en el poder.

Ellos crearon el Ateneo de la Juventud, que fue trinchera contra la filosofía positivista, ya anquilosada. Samuel Ramos le da la razón a Antonio Caso; éste tenía razón en cierto modo, porque el positivismo era en México un factor determinante, no en su sentido filosófico original que tenía en Comte o Spencer, pero si convertido en una ideología convertida al servicio de los intereses de la clase dominante (Beuchot, 2008:64).

Ateneo de la Juventud que para inicios de la Revolución Mexicana (1910-1917), se manifestó un filósofo importante en la lucha contra el positivismo porfirista, este personaje fue José Vasconcelos, quien tomó parte activa en la Revolución, uniéndose a las filas ideológicas de Francisco I. Madero. Éste se centró en el estudio de la música y la estética, profesando un monismo estético⁸ y una metafísica neoplatónica⁹, además de que le interesaba el tema del mestizaje asentado en Latinoamérica, contrapuesto a la filosofía europea y estadounidense.

Durante el periodo revolucionario, la educación tuvo un escaso desarrollo, sin embargo, en algunos estados de la República, algunos gobernadores revolucionarios impulsaban leyes para favorecer una educación popular y en

⁸Convertir al mundo en objeto de conocimiento.

⁹Conjunto de doctrinas y escuelas de inspiración platónica que se desarrollaron desde el siglo III al VI d. C., concretamente desde la fundación de la escuela alejandrina.

algunos casos pese a las grandes necesidades económicas, construyeron escuelas y contrataban maestros (Beuchot, 2008).

Ya para 1917, el Congreso Constituyente, elevó por primera vez a rango constitucional, el precepto de la educación, laica, obligatoria y gratuita, y estableció la prohibición al clero y a las asociaciones religiosas de organizar o dirigir escuelas primarias. Sólo 17 años después del periodo revolucionario, con el gobierno de Lázaro Cárdenas, se promovió un cambio en la educación mexicana: por un lado, se crea el Instituto Politécnico Nacional para ofrecer una educación técnica; y, por otro, se modifica el artículo tercero constitucional para dar lugar a la educación socialista. Por primera vez se obliga a las escuelas privadas a seguir con los programas oficiales. Durante ese periodo se crean escuelas rurales y vocacionales, el Instituto de Antropología e Historia y El Colegio de México (Prawda, 1987).

Una de las principales tesis de la educación socialista durante la presidencia de Cárdenas fue:

...y para aclarar conceptos sobre las tendencias de la reforma educacional, que implica el sincero propósito de la Revolución, de unificar el pensamiento de nuestras colectividades, encausando la acción de las nuevas generaciones hacia la organización de un régimen en que la igualdad sea consecuencia de una equitativa distribución económica, esta Secretaría estima que la implantación de la escuela socialista, implica un paso más hacia la redención material y espiritual de las clases asalariadas dentro de un orden de efectiva justicia social (Prawda, 1987:70).

En este contexto, Vasconcelos escribe su texto, *La raza cósmica*, dedicado a la propia identidad nacional, en donde las emociones van más allá de la razón, mostrando el juicio estético que caracteriza a Vasconcelos, en su monismo estético. Para éste, la cultura estética trascenderá del estado material al espiritual, y esta cultura estética, será lo que caracterizará a la *raza cósmica*, que para Vasconcelos fue aquel producto del mestizaje en Latinoamérica. Lo que Beuchot ratifica cuando plantea que:

Vasconcelos tiene algunos temas recurrentes como lo estético por encima de lo ético, la emoción por encima de la razón, el súper hombre, la raza. Todo esto constituye su aportación, con evidentes defectos. Señala cosas que son propias de nuestro pensamiento o nuestro talante filosófico, señaladas también por autores españoles, a saber, el carácter no tan cerebral y frío como el de los nórdicos, lo cual nos lleva a dar un papel importante en nuestro filosofar al sentimiento y no solo a la razón, cosa que además de darse en Caso y Vasconcelos, se encuentra en Ortega, Zubiri y Zambrano. También es de señalar la insistencia en Vasconcelos en una filosofía propia, latinoamericana, dentro de la cual se sitúa la mexicana. Más centrado en lo estético que depure la cultura mundial, demasiada centrada en lo racional y pragmático, esto es en la ciencia y en la técnica. Pero como puede verse, el espíritu científico y técnico han triunfado y Vasconcelos alcanzo a ver esta derrota en sus últimos días. Ahora México se deslizaba hacia lo científico y técnico, hacia los medios masivos de comunicación (2008:101).

Con esta sentencia, de acuerdo con Beuchot, nos hacíamos conscientes de los cambios que se han dado en la cultura filosófica a partir de la educación en la Nueva España.

Sin embargo, es de reconocer que el afán positivista en la educación, de algún modo se logró mantener en la educación y ha logrado influir en la sociedad; a tal grado que la educación formal en nuestros días, se relaciona cada vez más y de manera más estrecha con el mercado y las tecnologías de la información y de la comunicación. Entonces, será necesario retomar algunas reflexiones y cuestionamientos que se han elaborado académicos como José Torres y Gabriel Vargas con respecto de la educación en nuestros días. Una educación que se da en la búsqueda pro formar a los educandos *por competencias*.

2.3. La educación por competencias y sus inconvenientes

A partir de que se instituye el enfoque por competencias en la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), queda eliminada la enseñanza de la filosofía (porque se piensa un saber inútil) a pesar de la importancia que ésta tiene, para la formación de los estudiantes de la Educación Media Superior (EMS). La eliminación de las asignaturas filosóficas de los planes de estudio, que ha llevado a que Torres y Vargas planteen: “Algo extraño ocurre en nuestro país: los últimos gobiernos mexicanos han impuesto una estrategia educativa llamada *por*

competencias que ha sido adoptada en todos los niveles de la educación sin ninguna reflexión crítica” (2010:7).

De hecho, las cámaras de diputados y senadores han guardado silencio con respecto a esta reforma educativa y sólo se han limitado a aprobar su puesta en práctica, lo que devela la concepción de país que tiene el grupo en el poder y el lugar que le quiere adjudicar a la educación, la formación de técnicos y talacheros que respondan a la división internacional del trabajo (Torres y Vargas, 2010:57).

Estrategia neoliberal que en México comenzó después del mandato de Gustavo Díaz Ordaz, responsable de la matanza del 2 de Octubre del 1968, con la que inició una acción para acallar las protestas estudiantiles-populares. Ya con el mandato sexenal de José López Portillo (1976-1982), se anuncia en los medios de comunicación, que se habían descubierto cuantiosos yacimientos petroleros, noticia que ayudó a sentar las bases para ingresar a una economía emergente (Torres y Vargas, 2010:58).

Proceso de cambio que de manera clara marca el inicio de una economía neoliberal, la que se consolida con Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), sexenio en que el país se encontraba en bancarrota, y buscaba resolver los problemas económicos con el financiamiento del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), que sus políticas sociales y educativas. De hecho fueron muchos los países del mundo que comenzaron a darle prioridad al capital financiero procedente de las fuerzas del mercado.

...una estrategia que fue propuesta por Milton Friedman y Friedrich Von Hayek y que implicaba el desmantelamiento del Estado benefactor; la reducción del estado a su mínima expresión para dar lugar a las fuerzas del mercado; la prioridad del capital financiero; el fomento al individualismo posesivo; la democracia limitada y desnaturalizada, y el paso del capitalismo nacional al transnacional (Torres y Vargas, 2010:12).

La idea consistía en eliminar las ideologías¹⁰ que se oponían a esta visión, proclamando la necesidad de libertad de mercado y de un mundo sin fronteras, “...lo que llamó Fukuyama; el fin de la historia” (Torres y Vargas, 2010:13).

La política durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), llevó a que se profundizara la dependencia de México hacia los Estados Unidos, principalmente con la firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN), el que no contenía salvaguardas para las profundas desigualdades entre los países firmantes del norte y la capacidad económica de México. Como indican Torres y Vargas:

Con esta política, se generó un instrumento para que las grandes trasnacionales fueran apoderándose de los bienes y riquezas del país. Como reacción a esta política de Miguel de la Madrid y Salinas de Gortari, se levantó una fuerte rebelión indígena en el estado de Chiapas que tuvo una resonancia mundial. Este hecho obligo al gobierno a iniciar la negociación de los “Acuerdos de San Andrés” que han quedado suspendidos hasta ahora (2010:14).

La transición antidemocrática llevó más de 20 años y ha dejado al país pobre y dependiente de Estados Unidos. Crisis que ha llevado a una reivindicación de las fuerzas conservadoras que has sido derrotadas por el Estado Liberal y a la aplicación en México, de reformas de corte neoliberal, como la privatizadora de la energía eléctrica, la de contratación para los trabajadores y, la que más nos compete, la reforma del sistema educativo (Torres y Vargas, 2010).

Los resultados de este proyecto político neoliberal, repercutió en la visión educativa que se tiene en México, (Torres y Vargas, 2010). Por si no fuera poco, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), fue la encargada de decidir los cambios que deben realizar sus países afiliados de acuerdo a las necesidades del capitalismo mundial. Siguiendo estas directivas, el gobierno actual de México, ha iniciado una reordenación del sistema educativo mediante la figura de RIEMS.

¹⁰ “Conjunto de las ideas fundamentales que caracterizan el pensamiento de una persona, un grupo o una época, de un movimiento religioso, cultural, político o económico” (Diccionario de la Real Academia, 2006:800).

Reforma que se inicia en el 2008 mediante la emisión de los acuerdos 442 y 444 publicados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el diario oficial de la federación, no siendo consideradas para debate público y pasadas por la aprobación inmediata de la cámara de diputados. Un modelo educativo que implica un cambio drástico en la enseñanza y evaluación educativas, se trata de un modelo extraído de la industria y trasladado al terreno educativo. La prioridad pasa a ser la integración de los individuos al sistema de producción, privilegiando la formación de técnica sobre la humanista que fue eliminada de los *currícula* de la EMS en general. Como indican Torres y Vargas:

Esto fue también la causa de la eliminación de las disciplinas filosóficas como la Ética, Estética, Introducción a la filosofía y la Lógica, que habían formado parte de los planes y programas de estudio de la Educación Media Superior, fue por ello que la comunidad filosófica nacional, libró en 2009 una lucha que logró que se reformaran los acuerdos 442 y 444 y se re-incorporaran tanto el campo de las humanidades, como las disciplinas filosóficas como obligatorias, y se avanzó en la aprobación de lo que llaman *competencias filosóficas* en los sistemas de enseñanza media superior. ¿Por qué? La razón que aducen las autoridades educativas es que una cosa son *disciplinas* y otras por tanto *competencias disciplinares* y otras las *asignaturas*. Por tanto basta que las escuelas cumplan con mantener aquí o allá, algunas competencias filosóficas para que se cumpla el cometido. En otras palabras, en la visión de los diseñadores de la reforma, la filosofía como tal y las humanidades quedan fuera de su concepción educativa y se convierte en *aspectos* que serán cumplidos por otras disciplinas. El estudiante ya no recibirá una formación integral en donde las humanidades impliquen un equilibrio con la ciencia y la técnica, sino un adiestramiento para incorporarse en los oficios o empleos junto a una orientación ideológica para que se comporten como buenos ciudadanos (2010:18).

Otro de los problemas por los que transita la educación en México, es que, es catalogado como un país de maquila, ya que se encuentra en una zona maquiladora que cumple una función dentro del sistema internacional de producción mercantil, entonces, en este contexto ¿*Cuál debe de ser la función de la educación?* y fundamentalmente ¿*Cómo se visualiza el futuro de nuestro país?* A lo que Torres y Vargas responden diciendo: “Un país destinado fatalmente a la dependencia y subordinación a las necesidades de las grandes potencias” (2010:20).

Lo que podemos notar es una urgente necesidad de justicia social y sobretodo de equilibrio para la educación de las generaciones de estudiantes. Puesto que no se

trata solo de definiciones, sino que hoy día, los formatos educativos le dan demasiada importancia al *saber cómo*, es decir, a la operatividad y al procedimiento, y se omite un fundamento teórico pedagógico que permita discutirlos a fondo. De acuerdo con Torres y Vargas: “No existe un aparato de análisis epistemológico, de heurística social y política, ni de sustentación conceptual en la didáctica como disciplina compleja” (2010:27).

Por ejemplo, “*en la actual RIEMS, se busca definir un perfil de egreso en el que los egresados del bachillerato deben tener un perfil común independientemente de la modalidad y subsistema que cursen*” (SEP-SEMS, 2008:45).

El enfoque que plantea esta reforma, es que la EMS logre formar sujetos capaces de aplicar sus conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones de producción, que cada vez son más complejas, a la vez que está orientada a que los estudiantes adquieran ciertos niveles de desempeño, sin que esto requiera que cubran nuevos contenidos, nos referimos con esto a que asignaturas como la filosofía o la historia que tienden a ser teóricas aunque también prácticas, sean ignoradas en sus diversas especialidades e innovaciones, pues a ojos de los neo liberalistas, no resultan necesarias para la formación de los estudiantes. Para construir este perfil básico, la reforma de la EMS se fundamenta en el concepto de *competencias*. Entendidas éstas como el:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como genéricas, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. [Es decir...] son las capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general; *competencias genéricas* o con un área de conocimiento; *competencias específicas* (SEP-SEMS, 2008:4).

De manera sintética se puede decir que la *competencia* es: “[La...] capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004:15).

De hecho se puede decir que la historia de la educación en el siglo XX, sobre todo durante y después del cardenismo, se ha venido priorizado de manera alarmante el aprendizaje de *competencias específicas* (conocimientos técnicos y manejo de la tecnología, al desarrollar ciertas habilidades enfocadas al sector productivo: específicamente para la industria y los servicios).

Caben algunas dudas con respecto a este planteamiento educativo. La palabra *competencia* quiere decir según el Diccionario de la Real Academia; *disputa entre personas*, y en un segundo sentido quiere decir, *incumbencia o pericia para hacer algo* (2006:272), como lo quiere hacer ver la RIEMS.

Nos damos cuenta de que para los elaboradores de la RIEMS, las llamadas *competencias*, son comprendidas desde un sentido unívoco es decir, en el sentido de que son *capacidades para hacer o realizar un trabajo*.

Torres y Vargas (2010), explican que las competencias educativas están expuestas en publicaciones *ad hoc*, estos documentos están plagados de definiciones y clasificaciones que ponen énfasis al *know how* (saber cómo), a la operatividad, y al procedimiento. La cuestión aquí, es que se refieren a un fundamento pedagógico conductual y no crítico que las avale, los documentos acerca de este tipo de educación, se escriben en forma de manual operativo. Es decir: “Se trabaja en pocas palabras, tomando como fundamento un contenido de lectura tipo manual; no existe, pues, un aparato de análisis epistemológico, de heurística social y política ni de sustentación conceptual en la didáctica como disciplina compleja” (Torres y Vargas, 2010:27).

En la actual corriente educacional, ya todo gira en torno a las competencias, Torres y Vargas mencionan que se trata de un concepto sobre determinado que tiene implicaciones en la vida profesional y empresarial, pero sobre todo ha dado pie a elaborar un lenguaje que tiene la intención de colaborar en el contexto de la organización del trabajo. Entonces, el terreno de las competencias, se ubicaría en las organizaciones mercantiles, cuya idea es disponer de personas útiles en el

cumplimiento de objetivos dentro de la fluctuación de mercados (Torres y Vargas, 2010).

Torres y Vargas explica (2010), que el relacionar y transferir el lenguaje de la adquisición de competencias, al lenguaje de la educación, se estuviera incurriendo en falsa analogía y en una visión darwinista, en donde solo los aptos que adquieran este lenguaje podrán emerger en un contexto altamente competitivo, y donde los docentes serán instructores al servicio del desarrollo tecnológico propio de una integración global. Indica Torres y Vargas:

Así entraríamos en una paradoja del discurso educativo oficial, apoyando en promesas de justicia a la hora de repartir los frutos de la riqueza social; pero que simultáneamente, pregona la lucha individualista apelando al derecho del más fuerte- quien dejara atrás al incompetente, al rezagado (2010:33).

No se trata de entrar en una falsa analogía, pues la educación no se debe comparar a una empresa de calidad, esto sería una percepción equivocada acerca de la educación observando el marco de marginación y atraso en el que nos encontramos, además, los defensores de la educación por competencias, buscan fundamentarla en teorías de diverso origen, se habla de Dewey, Piaget, James, pero la verdad, explica Torres y Vargas (2010), es que este discurso educacional se encuentra en la orfandad.

Continuando con la explicación de Torres y Vargas, la educación en nuestro contexto se encuentra vinculada a una evaluación de corte industrial, es decir, se califica bajo ciertas normas de calidad y estándares meramente cuantitativos, incluso podríamos decir que prevalece una visión unívoca sobre la evaluación educativa, además de proseguir en el discurso positivista de la educación. Algunas de estas evaluaciones son PISA (Programa Internacional de Evaluación a los Estudiantes) que aplica la OCDE, que por cierto evalúa a México como el último lugar en comprensión lectora, habilidades matemáticas y conocimientos científicos. Al respecto dice Torres y Vargas:

...podría hacerse la observación de estar siendo evaluados y supeditados, dice Hugo Aboites, a reglas de fiscalización derivadas de un organismo regulador de la competencia internacional, en cuyo seno, los países adelantados podrían estar imponiendo criterios de certificación al margen de las condiciones culturales de los otros, es decir, de los más atrasados (2010:35).

En México se tiene la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), en la que la SEP, tiene por objetivo diagnosticar los temas y contenidos de la educación, de tal manera que permita reforzar las habilidades y conocimientos de los estudiantes, a lo cual Torres y Vargas se preguntan; “¿*Cuáles habilidades y qué conocimientos?*” (2010:36). Preguntas que tienen como una de sus respuestas, el que ni los conocimientos, ni las habilidades, están de acuerdo con nuestro contexto socio-cultural.

Como explicaban Torres y Vargas al inicio de este apartado, el estado mexicano adoptó sin más, la reforma educativa por competencias, siendo que de lo que se trata realmente, es de mostrar su pertinencia ante la crisis económica global y sobretodo para continuar con la dominación del aparato oligárquico que ha padecido nuestro contexto desde hace siglos.

Por otro lado, cabe otra sospecha, con respecto al lenguaje educativo por competencias, esta sospecha se encuentra dentro del terreno de la psicología experimental propiamente, nos referimos al terreno de la modificación de la conducta por medio del condicionamiento operante, su sustento teórico lo encontramos en teorías como la de Skinner, explica Torres y Vargas (2010), en la que *grosso modo* explica en primer lugar, que el ambiente modifica el comportamiento, y en segundo lugar explica que para inducir el comportamiento deberá diseñarse un estímulo. Si cometemos una falsa analogía trasladando los principios de la metodología de la psicología experimental, al terreno educativo, la meta será, el aprendizaje de conocimientos prácticos y observables.

Cabe señalar que uno de los dilemas que subyacen a los planteamientos de las competencias educativas, es que fomentan un espíritu de competitividad que además de salvaguarde al más apto, conducen peligrosamente a la desigualdad

entre los seres humanos. Por la razón de que el contexto educativo es muy plural y se desarrolla en contextos muy diversos, puesto que no es lo mismo enseñar en la cima de una montaña a una comunidad de estudiantes tarahumaras, ni tampoco a estudiantes de una escuela rural en Michoacán, y mucho menos a estudiantes de un Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) o una preparatoria privada.

Se cometerían muchas injusticias al tratar de homogeneizar la educación, pretendiendo que todos los estudiantes, al final de cuentas, adquieran competencias que no serán aplicadas en el marco de la diversidad educativa y social, sino que están orientadas y aplicadas a las necesidades del mercado. Pensamos que es necesario tener una interpretación más amplia para el terreno educativo, que ayude a comprender y aplicar una adecuada política educativa para la EMS.

Por esta razón pensamos que es de especial importancia el estudio de la filosofía en la EMS, la enseñanza de los principios y entramados que de ella derivan, ya que como Salmerón explica:

El aprendizaje de algunos conceptos fundamentales que plantea la filosofía en sus diversas corrientes, es sumamente necesario para los jóvenes en la enseñanza media y superior. Para el educador, como para quien se atenga a la etimología del vocablo, el adolescente es por excelencia el hombre en formación, en crecimiento, este crecer es un avance en el proceso de alcanzar un juicio personal sobre el valor de las cosas, de afirmarse así mismo en tanto que persona libre y responsable, de poder entregarse a los otros (2000:33).

Este poder afirmarse a sí mismo y entregarse a los otros, incluye la adquisición de conocimientos que no se encuentran en la latitud de las competencias actuales, ni genéricas, ni transversales, será necesario el acompañamiento de un docente diestro y consciente de la problemática que suscita el educar en competencias.

Por principio, el rol del docente de filosofía, sería el de comprender el contexto del aula, para después incitar a sus estudiantes a deliberar por sí mismos, en un marco de respeto, de comprensión, y apoyados en una bibliografía filosófica, que aparezca distribuida en asignaturas, en los planes de estudio de las Preparatorias

y los CCH de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por ejemplo una: una; *Ética-hermenéutica*. Que puedan figurar como asignaturas específicas, permanentes y obligatorias, que sean impartidas por docentes con la formación específica sobre éstas. Como propones Salmerón:

La tarea educativa, atenta a todos estos matices y sujeta a una exigencia de dignidad y de respeto de la persona del adolescente, la tarea educativa debe llevarlo a reconocer, a discernir las nuevas realidades de su vida y a liberarlas de todo rasgo de ilegitimidad; pero debe hacer a la vez que esas nuevas realidades sean integradas en el orden general de las cosas, es decir, que el educando, tome conciencia de su responsabilidad frente a las realidades sociales y sus normas. El docente, debe contribuir a que estos descubrimientos ganen claridad y lucidez intelectual, orientando las aptitudes, educando la voluntad y mostrando los rasgos objetivos del mundo en torno, eso es formar al adolescente y prepararlo para alcanzar la visión de la realidad de los adultos (2010:34).

Pensamos que lo que importa en la EMS, no es transmitir un gran cantidad de información y mucho menos, reducir ésta a su aplicación técnica, sino lo que importa, es crear a través de una didáctica de la filosofía una actitud comprensiva y reflexiva que ayude a los estudiantes a indagar y a elaborar conclusiones, en función de los problemas que observen en su contexto. La educación EMS debe coadyuvar verdaderamente, al desarrollo de las potencialidades de los alumnos, para que sean críticos de la realidad social y cultural en que viven. Tal vez un ideal pero con una educación replanteada, no sólo por competencias, se pudiera lograr. En este sentido es necesario retomar algunas conceptualizaciones de la didáctica que se han gestado en la historia así como las que se han propuesto desde un enfoque mexicano, con la intención de tender un puente para mejorar la didáctica de la ética y con esto de la filosofía en la educación media en México. A continuación presentaremos algunas posturas en torno a la *didáctica*.

CAPÍTULO 3

EL DEBATE TEÓRICO SOBRE LA DIDÁCTICA

Se puede decir que la hermenéutica tiene como función el ofrecer el instrumental cognitivo para facilitar la comprensión de los textos a partir de su contexto. Uno de estos instrumentales cognitivos es la didáctica, que de acuerdo con el origen que tiene el término implica el “conducir con la mano a los educandos”. Sin embargo hoy en día nos podemos preguntar si realmente, dentro de nuestro sistema educativo está cumpliendo esta función.

Hoy, la hermenéutica puede tener más sentido que nunca, específicamente la llamada hermenéutica analógica o ética analógica, que como enfoque surge en América Latina. Ésta es una forma de interpretar que tiene como contexto los últimos momentos de la modernidad, pero que se sitúa en el mundo de lo que Beuchot llama tardo-modernidad, condiciones de la sociedad, y por lo mismo de la educación, que son criticadas por esta hermenéutica que se sitúa en un punto medio entre posturas extremas.

El argumento que nos interesa estudiar y desarrollar, es el de que estamos situados entre un vaivén de posturas diferentes y, en gran medida, extremas entre sí; el unívoco y el equívoco; es decir; como si hubiera una única manera de llevar a cabo esta conducción de los educandos o como si toda conducción fuera válida y complementaria, sin tomar en cuenta las condiciones y características de los educandos. Cuestiones que tienen gran repercusión en el quehacer de la didáctica.

Dentro del terreno educativo existen muchos contextos, no significa lo mismo estudiar en un colegio trilingüe privado al sur de la ciudad de México que en una escuela rural de educación primaria dentro del municipio de Apatzingán o tampoco

será lo mismo una escuela primaria en la Sierra Madre de Oaxaca, puesto que cada contexto educativo posee características y fenómenos geográficos, económicos y culturales. Sin que eso signifique que todo tenga que ser relativo, ya que debemos encontrar puntos de equilibrio, de conmensurabilidad. Mínimos que posibiliten la movilidad y el intercambio, pero reconociendo la diversidad que antes se indica

Podemos decir entonces, que hay distinciones en los diferentes contextos educativos. Esto nos lleva a cuestionarnos sobre qué tipo de didáctica será la más adecuada con respecto a cada contexto. ¿Se debe enseñar todo a todos? ¿Debemos de olvidar todas las diferencias socio-culturales y pensar que todos somos iguales, enseñando y aprendiendo todos de la misma manera, tal y como lo dictan las compañías e instituciones transnacionales a nuestro Estado? Pensamos que es importante analizar estas cuestiones desde una perspectiva hermenéutica y ética, que nos permita comprender las formas más ortodoxas y heterodoxas que perviven en la educación.

Para ello este capítulo se divide en dos grandes apartados: un primero orientado a precisar qué entender por didáctica; y un segundo para establecer los puntos extremos en que se ha dado la didáctica (el unívoco y el equívoco), y el cómo se puede lograr uno analógico.

3.1. Origen y desarrollo del concepto de “didáctica”

Etimológicamente: el término didáctica procede del griego; *didactiké*, *didaskain*, *didaskalia*, *didaklikos*, *didasko*. Todos estos términos tienen en común su relación con el verbo enseñar, instruir, exponer con claridad. *Didaskaleion*; era la escuela en griego, *didaskalia*; un conjunto de informes sobre concursos trágicos y cómicos, *didaskalos*; el que enseña, y *didaskalicos*; el adjetivo que se aplicaba a la prosa didáctica. Al respecto indica Fernández:

Desde su antigüedad clásica griega, el sustantivo didáctica ha sido el nombre de un género literario. Precisamente aquel género que pretendía enseñar, al lector, y ésta es una intención presente en muchos escritores como en *Los Trabajos y los días*, de Hesiodo o *La Teogonía*, también de Hesiodo, también las *Geórgicas*, de Virgilio o *El Arte de amar*, de Ovidio (Fernández,1974:35).

En la Edad Media, Raymundo Lulio fue uno de los autores más importantes en este género. También se puede considerar, todo el conjunto de cuentos y apólogos del *Infante Don Juan Manuel*, puesto que su intención era la de presentar en forma literaria consejos morales, religiosos o técnicos. Incluso el Marqués de Santillana, con su célebre definición de la poesía se ubicó en este ámbito preguntándose sobre qué cosa es la poesía y explicando que es un fingir sobre las cosas útiles (Mallart, 2001). Él fue autor de una de las primeras antologías folclóricas como; *Refranes que dicen las viejas tras el fuego*, con evidente finalidad didáctica. En el Renacimiento gustó la idea de que la literatura fuera un modelo para la vida. Hoy día la literatura comprometida desde el realismo crítico al social, no es más que un género didáctico disfrazado, en su designio de modificar la sociedad o de servir de consigna revolucionaria.

El origen del término, con un significado distinto del literario, se encontró en el siglo XVII en Centroeuropa, con Ratke y sobretodo Comenio, quienes utilizaron la denominación de "Didáctica" del latín y no la de los griegos. Así, Comenio (el autor más importante de los inicios de esta disciplina), en su *Didáctica Magna*, plantea que ésta era el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia (Ruíz, 1996). La didáctica limitaba su contenido al conjunto de los medios educativos e instructivos, hasta que el pedagogo alemán Otto William alrededor de 1900 volvió a darle un carácter más general, con lo cual llegó a confundirse con la pedagogía o las ciencias de la educación.

Hoy en día el término didáctica está extendido en todo el ámbito europeo continental y países de su órbita cultural. En Alemania, Francia, Italia, España o América, goza de una gran tradición y desarrollo. Pertenece al léxico culto generalizado. Al mismo tiempo hay que destacar que el término es poco usado en

el territorio anglosajón, aunque no así su contenido, ya que a éste se le aplicó el nombre de enseñanza o aprendizaje. (Ruíz, 1996).

Algunos investigadores respecto de la didáctica han tratado de aportar una definición sobre ésta, por supuesto con algunas variaciones pero manteniendo ciertas coincidencias. Por ejemplo; (Estebaranz, 1994) (Sáenz, 1994) y (Ruíz, 1996) presentan un análisis de las definiciones de varios autores con el fin de mostrar los elementos comunes a todas ellas, llegando a las siguientes conclusiones sobre aspectos que engloba el término *didáctica*:

Elementos presentes en las definiciones de Didáctica	
Carácter:	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplinasubordinada a la pedagogía - Teoría, práctica. - Ciencia, arte y tecnología
Objeto	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de enseñanza-aprendizaje - Enseñanza - Aprendizaje - Instrucción - Formación
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Normativo - Comunicación - Alumnado - Profesorado - Metodología
Finalidad:	<ul style="list-style-type: none"> - Formaciónintelectual - Optimización del aprendizaje - Integración de la cultura - Desarrollo personal (Mallart, 2001)

El cuadro anterior muestra de una manera general, cuatro aspectos que posee intrínsecos el concepto de *didáctica*, uno es el *carácter* que comprende a su vez tres aspectos fundamentales que dicen que la didáctica es una disciplina subordinada o sujeta a la pedagogía, así mismo, la didáctica es una teoría práctica, ya que su naturaleza es la de incidir directamente en el aprendizaje a través de métodos y acciones que ayuden a los estudiantes a aprender, además, otro de los caracteres de la didáctica es que es objeto de la ciencia, pues existen métodos que emanan de ésta para su comprensión y especificación, también se le puede considerar un arte ya que se necesita de un toque estético, de creatividad,

y originalidad para elaborar una buena didáctica que realmente sea atractiva y emotiva para aprender.

Después, tenemos que el *objeto* de la didáctica se compone de seis aspectos fundamentales, el primero es que forma parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje, o bien solamente como un paso para la enseñanza o también solamente para una forma del aprendizaje, además de ser parte de un paso instructivo y formativo para los estudiantes.

Observamos en el cuadro anterior, que la didáctica posee también en sus caracteres, un *contenido* que es normativo y comunicativo, para el alumnado, y para el profesorado, y también es capaz de ofrecer una metodología. De hecho nos iremos percatando que este trabajo va poco a poco mostrando que puede ir cumpliendo con los elementos que están presentes dentro de una definición de didáctica.

Otro de los elementos presentes en la conceptualización de la didáctica, es que tiene una *finalidad* o una teleología, ya que por sus consecuencias educativas se ha ido desarrollando el concepto. Uno de sus fines es la formación intelectual de los estudiantes, otro es la optimización del aprendizaje (hacerlo mas alcanzable), también debe ser integrador de culturas, y por último, ayuda al desarrollo personal de cada estudiante.

Por otra parte Fernández propone que la didáctica, tiene por objeto las decisiones normativas que llevan a promover el aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza (1974). Estos métodos de enseñanza así como los propone Escudero (1981), suponen un proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen por objeto la organización de situaciones que den pie a una didáctica, con un carácter instructivo para los docentes, y que sobretudo tiendan a formar individuos dentro de un carácter social y comprometido con el rol que desempeñen en la sociedad.

Para Mestre (2004) la didáctica es: *“Una rama de la pedagogía que tiene como objeto de estudio el proceso docente-educando o de enseñanza y aprendizaje, el cual se dirige a la formación integral de los estudiantes y de las nuevas generaciones”* (2004:30).

Tal diversidad de definiciones lleva a que la didáctica sea objeto de un debate de importancia, por ejemplo, cuando hablamos de evaluación educativa o métodos de enseñanza, se tiene la idea de trasladar al campo educativo, algunos modelos que tienen su origen en la industria, en donde lo único que hay que hacer es revisar si la adquisición de contenidos por parte del estudiante cumplen con estándares de calidad, con la finalidad de que los educandos migren de las aulas a las industrias y cumplan técnica y objetivamente con sus obligaciones, esto sin un ápice de cultura crítica, interpretativa y ética

En la actualidad, la metodología para la didáctica, se enfoca en un deseo indiscriminado para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación con la finalidad de aplicarlo sin ninguna instancia crítica a la vida y al ámbito laboral, así mismo se dejan de lado aspectos formativos muy importantes para los educandos como son el desarrollo de la creatividad, de la imaginación, del pensamiento crítico y filosófico, instancias fundamentales para la formación integral de los estudiantes adolescentes.

Podemos decir, que la cultura educacional, que el gobierno de nuestro país y las instancias empresariales que en ella perviven, necesitan imponer en todos los ámbitos de la sociedad la ideología que consideran dominante situándose de inminentemente en una polaridad, en la cual no existe consenso alguno para escuchar las demás voces, que muchas veces provienen de un contexto tan particular y tan urgente de atender como el mexicano.

No podemos pensar que una metodología educativa, proveniente de la ideología neoliberal lo puede resolver todo en el ámbito educativo, y mucho menos del didáctico, lo que si deberíamos de pensar es en una renovación metodológica que

sea capaz de constituir una llave maestra para mejorar y potenciar el aprendizaje de los estudiantes, así como la mejor disposición hacia éste. Sabemos como indica Díaz (2005) que no se puede negar que un método de enseñanza constituye un instrumento privilegiado para abordar el mejoramiento del sistema de aprendizaje y del sistema escolar, pero no lo significa, ni representa la totalidad de este.

Al aspecto unívoco de la didáctica en México, se le pueden elaborar otra crítica fundamental, como el hecho de que sigue alejada de la realidad, y dirán los apologetas de la didáctica univoca de las Tic's; *nosotros somos los más apegados al contexto de nuestros estudiantes, pues los enseñamos a través de medios tecnológicos de los cuales nuestros estudiantes son nativos*. A lo que respondemos que no solo se trata solo de los medios educativos, sino de los contenidos educativos y de los estudiantes que son la finalidad de la educación.

Por poner un ejemplo, se insiste en presentar una visión de la historia, centrada en un orden cronológico dando la espalda a los medios que influyen cotidianamente en la mentalidad de los estudiantes, esto, como dijera Durkheim es la síntesis de una intencionalidad que pareciera buscar un alejamiento de la escuela. Ante la realidad tan compleja en la viven los estudiantes, especialmente en esta época tan turbulenta que llamamos posmodernidad (Díaz, 2005:111).

A este respecto, hoy en día aparecen en el escenario educativo, una serie de herramientas tecnológicas que pueden facilitar el aprendizaje de los estudiantes, por la razón de que se trata de un *boom* en lenguaje universal que ha revolucionado de formas imprevisibles la comunicación humana: Información diversas y extensa en el internet, programas computacionales, intercambio y almacenaje de archivos por medio de dispositivos inalámbricos, etcétera.

El problema es que hay muchas personas que están confundiendo el medio con el fin, como si la solución a los problemas de la enseñanza fuera el uso de los medios electrónicos ("la nueva didáctica"). Quedando los contenidos educativos de la misma manera que se dio con la escolástica; es decir, que se seguían reproduciendo los mismos contenidos educativos que eran considerados como los

más inamovibles, conservadores y formales, haciendo de la educación un proceso caótico, cronológico, memorístico, en donde el estudiante difícilmente logra comprender sólo asistiendo y cumpliendo con los trabajos para acreditar las asignaturas (si es que se esfuerzan), sin que puedan mirar e interpretar críticamente la manera cómo está adquiriendo los conocimientos y entendiendo el valor de los recursos que para ello se emplean. Como dice Díaz Barriga:

Nos encontramos frente a un desarrollo que mira la educación con ojos gerenciales, que tiende a implantar perspectivas apoyadas en criterios exclusivamente empresariales, tales como los recientes desarrollos para mejorar la calidad de las escuelas. En el ámbito educativo, las ideas de calidad total, de círculos de calidad son retomadas en este tipo de planteamientos para hablar de participación, equipos docentes, liderazgo y dirección, la importancia del proceso. En ningún momento se intenta el mejoramiento tomando como base una propuesta metodológica (Díaz, 2005:114).

Podremos observar la crítica que realizan Torres y Vargas (2010), con respecto a esta situación educativa, llamada también educación empresarial, en donde lo único que prevalece, es la idea de la educación de calidad, entendida esta, como un adiestramiento técnico impartido en las aulas de nuestra nación. Este adiestramiento se lleva a cabo con la finalidad de trasplantar a los estudiantes directamente a la industria de la maquila. Ahora bien, antes de entrar en esos suelos, es importante comprender tres tipos de visiones o posiciones que ha tenido la didáctica y la educación en un nivel general.

3.2. Las visiones de la didáctica (*univoca, equivocada y analógica*)

Las visiones o los sentidos de la didáctica se refieren a cierta capacidad de ver más allá o de visualizar la didáctica para lograr ciertos fines, es así que la hermenéutica estará íntimamente relacionada con estas intenciones, pues de lo que trata fundamentalmente la hermenéutica es de otorgar sentido comprensivo e interpretativo a algún hecho que sea susceptible de análisis, que en este caso será el de la didáctica.

Esto nos lleva a preguntar si ¿hay varios tipos de hermenéuticas?, y la respuesta es que sí, por la razón de que existen diversos supuestos de cómo es que se lleva a cabo la interpretación de la realidad. De acuerdo con Beuchot (2007b) las podemos dividir en tres tipos de hermenéutica: las univocas, las equivocadas y las analógicas. Una manera de clasificarlas que pudiera resultar confusa y poco ortodoxa, pues en lo unívoco no hay interpretaciones, ya que sólo pueda haber una, mientras que en la equivocada todas son interpretaciones válidas y complementarias y por lo tanto no sería necesario que existiera un fundamento hermenéutico para realizarlas; finalmente la analógica reconoce y privilegia la diversidad de interpretaciones, pero estableciendo límites que no lleven al nihilismo o al equivoco absoluto (auto refutable en sí por ser un absoluto).

Para proponer algunas soluciones consideramos importante el desarrollar una didáctica analógica; ya que no compartimos la idea de una educación gerencial como la que critica Díaz Barriga. Una didáctica que no es cerrada y con un único sentido, ya que se requiere de cierta flexibilidad; pero tampoco una didáctica sin límites, donde todo actuar pudiera ser válido y complementario. Se trata de una didáctica analógica en la que de manera equilibrada y contextualizada se pueda realizar, una educación que reconozca la diversidad, pero que también otorgue mínimos de conmensurabilidad para lograr algo en común y con ello permitir la movilidad y el intercambio.

De eso tratan los apartados en que se divide este punto, de aclarar cuáles son los riesgos de las didácticas extremas y cuál es el valor de una didáctica analógica, para ello, se comienza con explicar qué caracteriza la visión positivista de la didáctica, se continúa hablando de los riesgos que hay de una didáctica equivocada y se concluye dando el valor que tiene una didáctica analógica en los procesos de enseñanza.

3.2.1. *Visión unívoca de la didáctica.*

Reforzando la idea de visión que tenemos, es que ésta trata de una o las varias maneras en que los seres humanos comprendemos e interpretamos aquello que llamamos “realidad”. En el campo del conocimiento existen diversas visiones comprensivas para acercarnos a lo que denominamos conocimiento. Visión o forma de comprender e interpretar la realidad y los sucesos que en ella se presentan, que aquí se refieren a la llamada hermenéutica: arte y ciencia de comprender e interpretar los textos de nuestra realidad (Beuchot, 2007a).

Pero ¿qué es una hermenéutica unívoca? Se trata de una forma de interpretación caracterizada por la creencia de que sólo existe un único conocimiento objetivo y válido, el cual se logra siguiendo una metodología estricta, verificable, cuantificable, y que por lo tanto se pueden comprender y construir bajo esta misma lógica. De ahí que indique Beuchot:

La hermenéutica ha llegado a ser el lenguaje común de la filosofía, el saber unificador y armonizador de la desconcertante variedad de discursos que han proliferado en nuestra época. Lo curioso es que la hermenéutica necesita de hermenéutica ya que han surgido escuelas y tendencias muy distintas en su seno. Algunas son completamente contradictorias entre sí, y no parecen admitir mediación. Pero otras pueden comunicarse, mediante un sistema de traducción intertextual que las acerque. Los que dicen que se puede encontrar interpretación verdadera, los que dicen que todas las interpretaciones son igualmente verdaderas, son los extremos polares que necesitan ser acercados, mediados, concordados en lo posible. La hermenéutica va siendo toda una actitud, más que una escuela con dogmas definidos; por eso caben en su interior tantas escuelas divergentes. Pero la hermenéutica lo es también de sí misma, y ha de auto interpretarse, para encontrar su propia especificidad, en esa interpretación de su propio ser, se nos muestra como tributaria de la epistemología y de la ontología, ya que no puede ser al mismo tiempo ciencia-objeto y meta-ciencia. En el seno de la hermenéutica, se dan diversas posturas, unas son demasiado rigoristas, pretenciosas de objetividad y hasta científicidad; por eso las he llamado univocistas, porque tienen el ideal de la univocidad propia de los científicismos y positivimos. (2007:7).

La visión unívoca o científicista, al mal llamado método científico (experimental, *cuasi* experimental o *ex post facto*), a las estadísticas, a los modelos matemáticos, esto constituye la visión que se tiene de los hechos que se estudian, explica Díaz:

En el área de la psicología clínica, se observa al ser humano como un organismo fundamentalmente biológico en donde la medicina conductual sirve para tratar diversos trastornos psicológicos, se utilizan técnicas derivadas del análisis experimental de la conducta, para la evaluación, la prevención, el entrenamiento o para el tratamiento de alguna enfermedad física o disfunción fisiológica (Díaz, 2010:47).

De acuerdo con Beuchot, en la filosofía de John Stuart Mill, principalmente en su *System of logic*, él explica que tanto las ciencias de la naturaleza como las ciencias del espíritu se encuentran sujetas a conceptualizaciones unívocas y que son definiciones nominales con efectos unificadores. Asimismo, en el positivismo lógico de Hilary Putman el lenguaje tiene un ideal unificador que se puede lograr perfectamente en las ciencias humanas. Indica Beuchot

...se ha ido demostrando que el positivismo lógico incurre muchas veces en contradicciones lógicas y que en el mismo encontraba su auto refutación. Explicaba Bertrand Russell en su artículo sobre la vaguedad, en donde apunta que toda palabra encierra un margen de ambigüedad, que incluso las variables lógicas lo son por permitir al menos cierto deslizamiento. Finalmente Hempel en un célebre artículo; "*Problemas y cambios en el criterio empirista de significado*", nos habla de los incontables ajustes y cambios que tuvo como avatares el propio positivismo lógico (2005:23).

En el área de la educación prevalecen también visiones unívocas de los hechos y fenómenos educativos, en donde pareciera que no existen diferencias o variedad alguna entre los diversos actores que intervienen en el fenómeno educativo, es decir, nuestras autoridades educativas se olvidan de la gran diversidad de contextos con los que tiene que dar la educación.

Claro ejemplo de tal diversidad educativa en México es la gran diversidad de cosmovisiones de las culturas que prevalecen vivas hoy día en el contexto nacional, asimismo de una gran variedad de idiomas nativos que permiten a las personas construir su propia identidad. Sin embargo, existe la visión unívoca por parte del gobierno, buscando igualar una educación urbanizada de corte mundial que no tiene nuestra nación.

Una única visión de mundo, del país y del contexto de los educandos; donde las costumbres y los valores tiene que comprenderse en un solo sentido, desde una

única postura que supuestamente es la correcta para la mentalidad imperante a nivel mundial. Unidad de pensamiento que va dejando de lado la responsabilidad a los docentes (como si ellos fueran los únicos responsables de las deficiencias) y ubicando la educación desde una visión meritocrática donde el educando se desvanece y sus aprendizajes sólo responden a un cumplimiento burocrático que en la mayoría de las veces es ciego, y que sólo responde a la mentalidad neoliberal que le es impuesta al gobierno de México. Como ejemplo de esto:

Baste ver lo que está pasando en los Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica (Conalep), donde los docentes tienen que acreditar a los alumnos sin importar si trabajan o no, pues todos deben acreditar para que el profesor no tenga problemas y pueda conservar su chamba; en un proceder muy pernicioso donde el cumplimiento ya no cuenta, donde el mérito no tiene sentido, donde el aprendizaje pierde toda utilidad, donde la valoración es despojada del cumplimiento, donde no hay distribución jerarquizada, en donde la responsabilidad queda cancelada. Por ello la acreditación en la educación, debe atender a la justicia distributiva, al cumplimiento de lo requerido -sin olvidar la calidad y las condiciones-: el atribuir según el esquema de la analogía (Álvarez, 2012:132).

Tal homogeneidad se transfiere a la enseñanza, de ésta al enfoque pedagógico y a su vez a la didáctica, donde de manera enfermiza y sin reflexión alguna se impone una única manera de pensarlas. En el caso de la didáctica se piensa que basta con que los alumnos tengan computadoras y dar una *tablet*, didácticamente ya está resuelta la formación de los niños.

3.2.2. *Visión equívoca de la didáctica.*

A diferencia de la visión univocista, la equivocista tiene como enfoque a la posmodernidad, la que se le concibe como “*un movimiento cultural, de fines del siglo XX que se caracteriza por su oposición al racionalismo y por su culto predominante de las formas, el individualismo, y la falta de compromiso social*” (RAE, 2006:1184).

Por su parte, Vattimo plantea que:

...el término posmoderno sigue teniendo un sentido, y que este sentido está ligado al hecho de que la sociedad en que vivimos es una sociedad de la comunicación, generalizada la sociedad de los medios de comunicación, Mass media [...]. Ya que el pensamiento posmoderno ha captado una sensibilidad que recorre la reflexión de todo nuestro siglo. Se le podría llamar la revuelta contra los padres del pensamiento moderno Descartes, Locke, Kant, e incluso Marx. Un pensamiento en el que predomina la identidad por referencia a pequeños grupos cercanos, los consensos locales, coyunturales y rescindibles, las visiones fragmentadas escépticas de la realidad. (Vattimo, 2011:9,22)

Vattimo (2011) explica que en *El crisol de las apariencias* de Maffesoli, se plantea, que todo lo que suele llamarse *posmoderno*, es simplemente una forma de distinguir la unión que existe entre la ética y la estética, otorgando al término un conjunto de categorías alternativas a las que prevalecían durante la modernidad. De ahí que ésta pase a ser una categoría mental para entender la saturación de la episteme, pero que a su vez permite comprender el precario momento que media entre el final de un mundo y el nacimiento de otro.

Es Maffesoli quien explica que la posmodernidad significará una ética de la estética, refiriéndose a que en estos tiempos posmodernos, la vida cotidiana puede ser considerada como una obra de arte, porque ya no se debe caer en el reduccionismo propio de las ciencias positivas o de las grandes obras de arte, ya que el *ethos* (la comunidad, la cultura, el lugar común) también se manifiesta en todas las minúsculas situaciones y prácticas que tiene su origen las culturas y la civilización (Vattimo, 2011).

Con lo antes indicado, podemos decir entonces, que la didáctica también se encuentra en este juego de apariencias y momentos variados o plurales, en los que más que permanecer inmóviles, deberían atender a una transformación comprensiva y más equilibrada, por la razón que dentro del aula hay un microcosmos lleno de significados y de sentidos, pues sabemos que trabajamos con personas adolescentes, las cuales se encuentran en un proceso de cambio y reajuste constante y muchas veces violento, es por esto que el valor de la responsabilidad para la práctica docente, tiene que estar permeado de la comprensión y el equilibrio.

Por otro lado, existen argumentos que no precisamente desdeñan a la posmodernidad en el terreno educativo, tal es el caso del profesor Xavier Laudo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Valencia España, quien explica que la posmodernidad podría ser algo así como una hipótesis de trabajo para los pedagogos o quienes se encuentren interesados en el tema sobre el conocimiento. Para esto, explica que la posmodernidad implica formas simbólicas muy complejas y se la ha señalado como vacua y sin sentido, pues en ella tienen cabida multiplicidad de realidades en donde no podemos encontrar legitimación de lo verdadero o lo justo, y en donde ya nadie cree en soluciones globales (201:60).

Esto tendría su explicación histórica ya que a partir del siglo XX, entre la segunda guerra mundial, el mayo del 68, la caída del muro de Berlín en el 89, y filosóficamente a partir de la afirmación de la muerte de Dios por Nietzsche, quedan perdidas las referencias sólidas que indicaban el sentido. Incluso Gadamer plantea que el siglo XX está sumergido en un relativismo insalvable, ya que parece que no existe una apertura al diálogo, pues nos encontramos en un camino de experiencia sin otro parangón histórico. El posmodernismo plantea por otro lado, la tesis relativista que dice que no podemos aceptar nada como absoluto a menos que todo lo que quepa en ese rango, nada se podría universalizar racionalmente en los ámbitos de bondad, belleza y verdad (Laudo, 2011:66).

Así mismo, Laudo sostiene que no hay pedagogías posmodernas, ya que no puede haberlas, puesto que la pedagogía que es relevante hoy día está fundamentada en la pedagogía moderna, y esto resulta entonces un contrasentido. Una pedagogía posmoderna adolecería de concreción teórica, es contradictoria y no resiste a la crítica, por la razón de que no hay pedagogía posmoderna ya que está contenida en la modernidad.

Laudo (2011), explica que el principio relativista posmoderno es el de que toda afirmación sólo es verdadera en relación a algún tipo de supuesto histórico y no de

forma absoluta, no puede haber pedagogías posmodernas sino únicamente discursos posmodernos que buscan una coherencia interna de una manera teórica, pues al final de cuentas la práctica educativa es una adecuación de teorías educativas que forman a la pedagogía (2011).

También explica que la disparidad de supuestos en las propuestas pedagógicas es grande, si no se dispone de una unidad de sentido compartida ¿cuál proponer más allá de preguntarse por la misma? La propuesta sería recuperar una visión ética, omnicomprendensiva de la realidad, partiendo de la interpretación con sentido histórico. La posición relativista coincide con el punto de vista hermenéutico que se opone a lo perenne y universal, lo que permanece invariante, lo regular y lo objetivo, y valora la contingencia y el azar, lo singular, la situación y el detalle (Laudó, 2011).

Así mismo propone apostar por una pedagogía relativista no ingenua, que reconozca un límite a la validez de sus afirmaciones, y que exista una afirmación verdadera o un valor compartido. En donde se represente una reconceptualización de los predicados verdaderos, desde los cuales puede haber teorías diferentes y a la vez empíricamente adecuados dentro de un mismo dominio, esto es, con postulados distintos pero con idéntico apoyo evidencial y similar justificación empírica y ser ambas verdaderas (2011).

No se trata que en el fondo se busque una respuesta unívoca basada en un meta relato compartido del que no se pueda dudar, puesto que no debemos tampoco basarnos en esquemas absolutos desde el cual se permitan o prohíban ciertas acciones, entonces nuestra idea de educación se acercará más al equilibrio. Estas permisiones deben provenir de la reflexión crítico racional que sobre sus acciones libres cada educador debe hacer y sobre la que cada sociedad debe tomar sus acuerdos.

Laudó, explica que la posmodernidad dicho claro y raso, no significa que todo vale, sino que todo lo que vale depende. Partiendo de ahí, la pedagogía y la

intencionalidad formativa son compatibles con el postulado posmoderno del relativismo tal como se ha definido, incluso podría decirse que toda pedagogía que se inscriba dentro del marco hermenéutico y posmoderno, tiene como el principal pivote la idea de relatividad (2011).

Lo anterior por la razón, de que la falta de un solo sentido es una constante posmoderna, entonces la labor de la filosofía y de los pedagogos sería la de recuperar el sentido dentro de la pluralidad de sentidos, pero también, dentro de una jerarquización o una narrativa apriorística de sentido. Quizá la idea fundamental es la de otorgar sentido, pero un sentido en equilibrio, que no deje fuera la pluralidad pero tampoco todo aquello que tiene un solo sentido.

3.2.3. Visión analógica de la didáctica.

Cómo se ha venido mostrando existe una constante tensión entre lo que es el pensamiento moderno (lo unívoco) y el posmoderno (lo equívoco). En un punto intermedio está la hermenéutica analógica también llamada por su artífice Mauricio Beuchot, 'ética analógica', que aquí buscamos explicar y aplicar a la educación, teniendo la finalidad de que los estudiantes se apropien de los conocimientos y sean capaces de ponerlos en su justo medio, por ejemplo aquellas cosas que poseen diversos significados y sentidos.

Beuchot explica y propone algunas ideas para la pedagogía y la didáctica, alguna podría replantearse con la finalidad de enriquecer el acto educativo. Hermenéutica analógica que nos aporta instrumentos cognitivos para la pedagogía y, por lo mismo, para la didáctica.

Beuchot indica (2007a), que esta forma de comprender e interpretar rescata la apertura que nos da la univocidad, como un ideal regulativo como decía Kant, pero con la salvedad de no caer en el extremo, puesto que está consciente de que existe el otro extremo, es decir, la pluralidad de sentidos y significados, la

polisemia. La hermenéutica analógica está fundada en la fenomenología, es decir, en lo volitivo, lo intencional, y lo emocional, para esto es necesario otorgar sentido a las cosas a las que se enfoca, ya que la fenomenología será su base antropológica.

Busca también la voluntad que es parte del ser humano, de lo humano. A partir de los griegos, la *Paideia*, era una forma de vida, que abarcaba, muchos campos, también la *Retórica* tenía mucha importancia, pues enseñaba a deliberar. La retórica era el instrumento principal para la educación, era una especie de lógica que tomaba en cuenta los sentimientos, ya que el pedagogo no solo tenía que mover las ideas sino también los sentimientos, esta retórica tomaba en cuenta al hombre completo, incluso la enseñanza significativa toma en cuenta esto. Por estas razones explica el profesor Beuchot que ya es tiempo que la educación tome en cuenta los sentimientos (2007a).

La retórica constituía el método, pero la filosofía debía de ser su contenido puesto que la retórica servía para formar al ciudadano, ya que él era el único capaz de deliberar. En este sentido se piensa que el objeto de la pedagogía es formar el juicio del hombre. Solo así se podía ser ciudadano en el mundo griego. La retórica tiene una parte que es deliberativa, en latín, *deliveratio* que se llama prudencia o *phrónesis* en griego. Y por eso la educación era la formación de las virtudes

Asimismo explica Beuchot que Gadamer también hablaba de la formación o *bildung* en alemán. La pedagogía no debe tener una receta, es una labor más personal, hay que hacer más con el discípulo, buscar la templanza y el equilibrio (no ser solo moderado para sí mismo, sino dejar algo también para los demás, pensar en los demás), y en este sentido hay una ética, pues el trabajo de la pedagogía era formar estas virtudes en el ser humano, la *epimeleia* para los griegos (2007a).

Ya en el renacimiento, la educación se da en las escuelas monacales y luego en la universidad, y aquí es importante la *questio*, que en latín quiere decir, la cuestión,

la deliberación. Surge la idea humanista que también se recoge en el barroco, que critica al renacimiento pero también se desarrolla en él. Ya en el siglo XX llegamos a la hermenéutica proporcionada siempre difícil dice Beuchot, en la actualidad se busca la ética, en forma de hermenéutica del sujeto, esta es la formación de la phrónesis, el juicio práctico.

3.2.4. *¿Cómo sería una didáctica analógica?*

En la conferencia que ofreció el profesor Beuchot en 2013 en la Unidad Ajusto de la Universidad Pedagógica Nacional, él plantea lo que debe ser una educación analógica e indica que ésta debe adquirir un carácter específico, intencional, intelectual o cognoscitivo, también volitivo o afectivo, ya que se centra en el criterio. Es en el fondo la educación del criterio, que reside en la educación en virtudes, conjunta; principios, modelos, y praxis, es sobretodo educación en el sentido práctico.

La hermenéutica analógica explica Beuchot, tiene la capacidad para ser una teoría cognoscitiva, pero también la de aplicar los conocimientos extraídos de la vida diaria. Es por esto que la hermenéutica analógica, tiene una especial acogida dentro del terreno educativo, en donde la teoría y la práctica se pueden mezclar, ya que existe una división interna de la hermenéutica, la hermenéutica *docens* y la hermenéutica *utens*, como doctrina y como utensilio, como teoría y como instrumento de la interpretación (2013:12' 26'').

También explica que en la razón práctica, es el área donde ha progresado la filosofía, tratando de educar el aspecto volitivo del ser humano, decía que Nietzsche se quejaba de que ya no se educaba en los sentimientos, había que formarnos en los sentimientos, esto es lo profundo del humano. Una hermenéutica analógica aplicada a las virtudes, no elimina los valores, estos son abstractos explicaba Max Scheler, pero las virtudes, son concretas. Estos valores que se

pretenden se pueden aplicar en la práctica, solo la educación sirve si es significativa para el hombre (Beuchot, 2013:20'18").

Esta concepción de la filosofía tiene cierta dialéctica, reúne los opuestos dentro del humano, la racionalidad y los sentimientos, busca la concordia, es una dialéctica que permanece abierta, hace que permanezcan los contrarios, pero hace que permanezca el sentido. En Nietzsche se preserva esta dialéctica entre Apolo y Dionisio, esto es lo que da significado, lo que da sentido y da símbolo, esta es una hermenéutica con símbolo (lo que reúne, lo que junta, lo que da reconocimiento y por lo mismo identidad) el símbolo es lo que da identidad, y en la educación es necesaria esta hermenéutica, y el símbolo será lo analógico

Esta es una visión hermenéutica para una pedagogía analógica, que se sitúa entre dos extremos; formar en la libertad y en la creatividad, pero sobre todo en el equilibrio, siendo aptos para enfrentar los retos de la actualidad, en cuanto a la formación en virtudes, Ernesto Sosa explica Beuchot, dice que tiene que haber una epistemología en virtudes, y que ya no se debe ver a la epistemología como un conjunto de enunciados, sino como en un conjunto de virtudes; *virtud epistémica*, donde tenemos que proponer una educación fundada en la ética, ayudándonos con la analogía, puesto que el nihilismo es el que hace que desemoquemos en una educación sin sentido, ya Derrida decía que estamos en un apocalipsis de sentido. Se piensa en muchos lugares de Europa que ya no hay sentido. Ojalá que en América Latina dice Beuchot, seamos capaces de otorgar sentido filosófico a nuestras cosas, como sucedió en la narrativa con el *Boom Latinoamericano* (2013:23'15").

La idea es retomar lo mejor de aquello que se encuentra alojado en los opuestos, siempre tomando en cuenta el equilibrio comprensivo. Esta ética hermenéutica nos permitirá acercarnos a la interpretación equilibrada de cualquier texto, ayudándonos a ponerlo en contexto. En el área de la educación existen posturas que muchas veces resultan contradictorias y en conflicto, basta observar un poco nuestro contexto mexicano, tan plural, tan diverso, cargado de símbolos que

orientan buena parte de nuestra cultura, en los pueblos en donde se hablan distintas lenguas, en donde se continua ofrendando a sus dioses locales, en donde se estilan los usos y las costumbres, en donde todavía se estilan los ritos y los mitos.

Aunque por otro lado exista la visión mercantilista de la educación, esa visión que intenta homogenizar al ser humano, llevarlo por la misma senda a cualquier precio, como si no existieran las diferencias, las diversas cosmovisiones y actitudes ante la vida.

La visión de la educación mercantilista tiene la convicción de que lo que hace falta para la educación del ser humano es integrarlo al mundo de los negocios y al uso de la tecnología, de manera *a priori*, sin un cuestionamiento crítico de lo que somos como personas. La despersonalización, la falta de diálogo, la falta de comprensión es un hecho patente, lo vemos a diario con la discriminación racial, el maltrato, la guerra, la corrupción, etcétera. La visión de ganar a cualquier precio, de que somos iguales pero, bajo la lógica del consumismo, y de la reproducción de la riqueza, sólo así estaría garantizada la libertad del ser humano.

Explica Beuchot que la ética hermenéutica puede ser concebida como ciencia o arte, en la cual el objetivo es el de interpretar los textos pero desde la prudencia y la virtud, hay muchos tipos de textos los cuales podemos interpretar, unos son los escritos aunque también son los hablados, los actuados y de otros tipos. Pudieran ser, explica el Beuchot, una poesía o una escultura, incluso una persona bien podría ser un texto a interpretar. Una de las características que posee un texto es que posee múltiples significados, es decir, que contienen polisemia y no poseen un mismo sentido sino varios, con esto se quiere decir que la mayoría de aquello que es susceptible de interpretación podría bien llamarse texto. La polisemia se asocia con la categoría de sutileza, en la cual, existe una capacidad de traspasar el sentido de un texto, para adentrarnos al sentido profundo (2005).

Cuando nos cuestionamos con respecto de cuál es el objeto de estudio de la hermenéutica, podríamos decir que siempre será aquello que se interpreta y que tiene un sentido transitivo que pasa del escrito, al diálogo, y de este a la acción significativa.

Se puede decir que la hermenéutica tiene mucho de una organización de tipo científico, pues posee un conjunto estructurado de conocimientos en el que los principios dan la organización, además, la hermenéutica, también se asemeja al arte, en el sentido de que intenta aplicar una interpretación a través de las semejanzas y de razonamientos concretos (Beuchot, 2005).

A continuación elaboramos una propuesta didáctica inspirada y fundamentada en la hermenéutica analógica, con la intención de mejorar la enseñanza de la ética en la educación media.

CAPÍTULO 4.

DIDÁCTICA ANALÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

El tema de los límites y las proporciones adecuadas para una didáctica de la ética, es posible encontrarla en un docente que aplique la hermenéutica analógica a su didáctica. Para ello el punto de partida debe ser un proceder *phronético* en el que el docente aplique a su enseñanza su sabiduría práctica de manera prudente¹¹. Se trata de un enfoque hermenéutico que puede ser aplicada con provecho a la pedagogía (Álvarez, 2012; Arriarán y Hernández 2001; Conde 2001), sobre todo si se emplea para establecer los recursos y estrategias didácticas para la enseñanza. Una didáctica analógica, que tenga como premisa el equilibrio, la prudencia y la proporcionalidad para guiar a los estudiantes en sus aprendizajes.

En el capítulo anterior, hablamos de qué es la hermenéutica analógica o ética analógica, y cómo ésta tiene un gran valor en el terreno de la pedagogía y, por lo mismo de la didáctica. Sobre todo porque con ésta hemos de encontrar un punto de equilibrio entre los recursos y estrategias que nos permitirán determinar que tanto de memorización de la información y que tanto para la comprensión de los supuestos de la filosofía (entre el univocismo y el equivocismo).

De ahí e que la hermenéutica analógica sea una propuesta que busca establecer un punto de equilibrio oscilante, que resulta ser fundamental para una didáctica analógica, ya que a través de ésta, el docente podrá conducir a que los educandos adquieran los conocimientos éticos, no como si se tratara de aprender la historiografía de la ética, sino como el bagaje que permite al docente y a los estudiantes aplicar la hermenéutica analógica como una función orientadora que

¹¹ “El pensamiento analógico ha sido recuperado y potenciado por hermeneutas de la talla de Hans-Georg Gadamer, [y Paul Ricoeur,] al reivindicar la *phronesis* o prudencia [la sabiduría práctica], como modelo de la interpretación, ya que para Aristóteles la *phronesis* era la analogía hecha vida” (Beuchot, 2007:26).

nos ayudará a distinguir entre posturas polarizadas, para poder aplicarla al proceso de enseñanza-aprendizaje, evitando caer en univocismos o equivocismos, entendiendo por el primero una postura positivista inequívoca, como el caso de la aplicación de las ciencias exactas, para resolver toda una gama de problemas, que tendrán como premisa, respetar el método científico, incluyendo los problemas de orden humano. Pues como explicaban Torres y Vargas, en la enseñanza por competencias, no existe un equilibrio, entre las humanidades y las ciencias exactas, ni en su contenido, ni en su didáctica (2011).

Lo podemos ver en el análisis que elaboran Torres y Vargas (2011), sobre la actual RIEMS, en donde la educación es aplicada como un entrenamiento, para que los estudiantes sean capaces de responder y competir entre ellos, a través de los conocimientos positivistas que se encuentran estipulados para la enseñanza media superior. Los alumnos serán entonces acogidos por las bondades de la demanda en el mercado laboral, que obviamente demanda personas entrenadas o capacitadas para cumplir ciertas funciones propias de una computadora o una máquina.

Por otro lado tenemos los conocimientos de índole equivocista, los cuales tendrán como premisa que todo conocimiento es verdadero y además relativo, que tienden a que todo valga. Explica Beuchot (2005), que este tipo de actitud hacia el conocimiento, podría guiar a la humanidad al nihilismo y el desencanto, donde todo tiene cabida, donde no existe un equilibrio, tan urgente en estas sociedades en las que vivimos.

En este capítulo expondremos los fundamentos de la hermenéutica analógica en tres apartados, serán; la *phrónesis*, traducida también como *prudencia o equilibrio*, también el *Ícono* que tiene por característica ser una *analogía*, y así mismo expondremos en qué consisten algunos tipos de analogías; como la de *atribución*, la de *proporcionalidad propia*, la de *proporcionalidad impropia*.

4.1. Fundamentos de la hermenéutica analógica

Hoy en día tenemos claro que la hermenéutica es un enfoque epistemológico que tiene una larga historia, de ahí que se pueda decir que hay diversos enfoques (Álvarez, 2001), si bien se debe indicar que en términos generales es:

La hermenéutica es la disciplina de la interpretación; pues bien, ella puede tomarse como arte y como ciencia de interpretar *textos*. Los *textos* no solo son los escritos, sino también los hablados, los actuados y aun de otros tipos, un poema, una pintura y una pieza de teatro son ejemplos de *textos*, van, pues, más allá de la palabra y el enunciado (Beuchot, 2005:11).

En el caso específico de la hermenéutica analógica:

Se trata del instrumental cognitivo para comprender-explicar la realidad social y educativa, sin que ello signifique que no pueda aplicarse en otros ámbitos disciplinarios de las ciencias naturales o matemáticas, por supuesto con límites y de manera prudencial. Un *corpus* categorial que moldea el acto de interpretación en un sentido analógico, icónico, el cual está lleno de posibilidades de diálogo [...]. Dentro de su complejidad, este corpus tiene como categorías base [...] la analogía de atribución, y la de proporcionalidad propia e impropia, el ícono; el texto, y actualmente el neobarroco (Álvarez, 2012:112).

Se trata del instrumental cognitivo con base en el cual, el docente ha de poder elaborar una interpretación equilibrada y prudente de sus alumnos, reconociendo que en su salón de clases siempre hay diversidad y que él tiene que responder a ella. Además de que sus estrategias de trabajo y dinámicas grupales se han de diversificar y adecuar a los intereses y necesidades de sus alumnos. Diversidad que requiere de que se comprendan dichas categorías para poder realizar: primero una adecuada interpretación de sus discentes (su texto) y segundo, una conveniente organización del proceso de enseñanza y evaluación (de manera analógica e icónica).

4.2. Categorías base de la hermenéutica analógica

Una categoría, es una noción que sirve como regla para la investigación o para su expresión lingüística. En un campo cualquiera, la función de las categorías, es la de ser consideradas determinaciones de la realidad, pero también, como nociones que sirven para investigar y comprender la realidad misma, además de serla encargada de dar unidad al objeto o temática que se está investigando o predicando. Al respecto Abbagnano dice textualmente:

La condición kantiana de categoría, es la condición del objeto, y además el encauzamiento a la concepción instrumental de la categoría misma. Así mismo en Husserl la noción de categoría se relaciona con la de *región ontológica*, y designa en general, el concepto que sirve para definir una región en general o el que entra a definir un tema particular (2004:146).

Nuestro tema particular será entonces, explicar el cuerpo categorial básico que integran a la hermenéutica analógica, ya que como explica Álvarez; “...es necesario contar con una estructura o andamiaje que funcione como un *instrumental cognitivo*” (2012:111). Será necesario para los fines de esta propuesta de enseñanza de la filosofía, con la intención de que los estudiantes sea capaces de comprender e interpretar, los contenidos que ofrece el curso de filosofía.

Se trata de dotar a los docentes de filosofía , de un grupo de categorías que les permitirán interpretar junto con sus estudiantes, y a través de la previa comprensión de estas categorías fundamentales, de las cuales hecha mano la hermenéutica analógica, y que sin estas no podríamos otorgarle el sentido que las distinguen, es decir; *el equilibrio interpretativo*, puesto que la diversidad temática, corre el peligro de ser comprendida muy equívocamente o relativamente como ya vimos anteriormente, y también se corre el riesgo, de comprender de una manera estrecha y unívoca, similar a como lo ha hecho el positivismo en algunos momentos de la historia de la didáctica, que también como ya señalamos se corre el riesgo de excluir del aparato educativo, otras formas de conocimiento que no

precisamente se deben caracterizar desde un cuerpo categorial similar al que pregona la metodología científica. Al respecto Álvarez indica:

Se trata del instrumental cognitivo para comprender-explicar la realidad social y educativa, sin que ello signifique que no pueda aplicarse en otros ámbitos disciplinarios de las ciencias naturales o matemáticas, por supuesto, con límites y de manera prudencial. Un corpus categorial que moldea el acto de interpretación en un sentido analógico, icónico, el cual esta lleno de posibilidades de diálogo (2012:112).

Nuestra labor será entonces, abonar este cuerpo categorial, a algunos aspectos del aprendizaje cooperativo, del cual hablaremos un poco más adelante con Litwin. Mientras tanto, como hemos explicado, a la hermenéutica puede ser considerada como ciencia y como arte de interpretación de los textos, los cuales pueden ser prácticamente cualquier cosa u objeto, a condición de que esta cosa u objeto no posea solo un sentido, sino por el contrario, varios sentidos y significados.

Beuchot explica, que del hecho de que un texto posea varios significados, es decir; polisemia, surge una aptitud hermenéutica llamada *sutileza*, la cual es una capacidad para llegar al sentido profundo de aquellos textos que nos signifiquen algo. Podemos decir entonces que la interpretación hermenéutica, además de poseer *sutileza*, requerirá de un texto, de un autor, y de un intérprete, quienes tendrán por objetivo des-contextualizar el texto a interpretar, para luego re-contextualizarlo (2005).

La hermenéutica se ha dividido en clases a traes de la historia, así mismo indica Beuchot sus divisiones más generales y representativas:

...i) la intransitiva, o meramente re-cognoscitiva, como la filológica y la historiográfica, cuya finalidad es el entender en si mismo; ii) la transitiva o reproductiva, o representativa y traductiva, como la teatral y la musical, cuya finalidad es hacer entender; y iii) la normativa o dogmatica, como la jurídica y la teológica, cuya finalidad es la regulación del obrar. [...] por lo cual, quizá haya que poner como clasificación tres tipos de traducción, según tres finalidades que se le pueden dar: comprensiva, reproductiva y aplicativa. Y además podrían señalarse dos aspectos: uno en que se busca la teoría del interpretar, y otro en el que se enseña a hacer en concreto la interpretación; esto es, el aspecto teórico y el aspecto practico. Con ello tendríamos la división interna de la hermenéutica, en dos partes: la hermenéutica docens y la

hermenéutica utens, esto es, como doctrina y como utensilio, como teoría y como práctica (2005:13 y 14).

Es así que la hermenéutica es una ciencia o un arte mixto, en donde para la interpretación sutil, será necesaria la pureza de la teoría y la aplicación práctica de esa teoría. Por esta razón, expondremos en qué consisten las categorías básicas de la hermenéutica analógica: primero, explicaremos en qué consiste la categoría de *phrónesis*, como la explica Beuchot, entendida como prudencia o equilibrio; en segundo lugar la categoría de *ícono*, la cual, además de ser entendida como una analogía, también fue entendida por Peirce, como parte de un sistema lógico en donde las categorías de *docens* y *utens* servirían como parte metodológica de la comprensión e interpretación. En tercer lugar; explicaremos de manera general qué es la analogía y cuáles son sus diferentes formas de expresión (*de desigualdad, de atribución, de proporcionalidad propia e impropia*). Sin embargo Beuchot hace énfasis en las categorías *docens* y *utens* pues en ellas ve una aplicación práctica para la ética. Al respecto Indica Beuchot:

Prefiero hablar de una hermenéutica *docens*, como teoría general de la interpretación; y una hermenéutica *utens*, viva, que va al caso concreto, adaptando de manera proporcional las reglas que ha derivado de su doctrina y de su práctica, según lo que tiene de prudencia o *phrónesis*. Así la hermenéutica es primordialmente teórica y derivativamente práctica, porque el que pueda ser práctico, se deriva de su mismo ser teórica. Por eso he dicho antes que es ciencia y arte a la vez (2005:15).

En este sentido, es como pasamos ahora a las categorías, que nos permitirán elaborar una hermenéutica analógico-icónica, aplicada a la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior, y que además, podrían ser de mucha utilidad para el docente, puesto que esa hermenéutica, nos permitirá a los docentes, y también a los estudiantes, a elaborar prácticas y juicios, hipotético deductivos, también conocidos como abductivos, desde los cuales, podríamos acercarnos al punto medio virtuoso, para cualquier cosa que hagamos en la vida. Los estudiantes aprenderían a interpretar y a comprender a través del docente *phronético* o prudente.

4.2.1. La *phrónesis*.

Para Beuchot, la categoría de la *phrónesis* es anterior a Aristóteles, desde los presocráticos. En éstos se introduce la noción de analogía o proporcionalidad dada, pues investigaban la proporción armónica que hay en la música, en la aritmética y en la geometría, así mismo, pensaron que todas las cosas tienen números y que están armonizadas a través de ellos. Incluso en el aspecto moral estaba debida estar implícita la idea de proporción en la cual radica la *areté* o virtud (2007). Asimismo Beuchot plantea que:

Algo que me importa mucho, asimismo, es que esta idea de la analogía o proporción: $a:b:c:d$ es el modelo del silogismo que se puede poner como $a:b::b:c$, esto consiste en la búsqueda del término medio que esta enfocado a los fines y tiene que ver con el medio para la virtud. Pues la *phrónesis* es la ciencia de los medios para las mediaciones, por eso es como la llave de la virtud, de las otras virtudes, ya que la *areté* consiste en el medio proporcional. Con esta idea de la analogía o proporción, los pitagóricos tienen la idea de *areté* o virtud, que pasará a Platón y Aristóteles, estos dividieron la virtud de una forma que será heredada en la República y en la Ética; prudencia, templanza, fortaleza y justicia. Todas esas virtudes por ser virtudes éticas o prácticas, buscan la moderación. Se sabe que moralmente toda acción puede ser vicio por exceso o por defecto; en cambio, cuando encuentra la moderación, se constituye como virtuosa. No se trata de un equilibrio estático, como perfecto medio entre dos puntos, pues eso no existe. Será un equilibrio dinámico, que a veces tendrá que tender más hacia un lado y a veces más hacia el otro, para que de veras haya una acción virtuosa. En eso consiste el que en la analogía predomina la diferencia (2007:19).

La reflexión sobre la *prudencia* en los modernos (*en el humanismo renacentista, Maquiavelo, Gracián, Pascal, Vico*), es relacionada con la astucia, la entereza y los asuntos prácticos, así mismo, esta relacionada en su aspecto de deliberación y se relaciona con la política, y ya no tanto con la moral, aunque conserva algo en común con la *phrónesis* aristotélica, puesto que es un conocimiento sutil sobre lo concreto. Este tipo de filosofía humanista, fue el que llegó al Nuevo Mundo, con la invasión de los españoles y portugueses, que en su mestizaje con los indígenas de la región, dio pie, al llamado *neobarroco*, como categoría propia del contexto Latinoamericano. De ahí que Álvarez proponga que:

Se trata de una categoría que por su sentido y amplitud, va en contra del espíritu serio, neopositivista, analítico y neoliberal; colocándose en favor de una reflexión imaginativa, alegórica, lúdica, creadora en la que no se pierde todo límite pues indica

un pensar y proceder prudente. Esta es la búsqueda que aquí se tiene, el poder mostrar el potencial cognitivo que la categoría neobarroco tiene para dar a comprender e interpretar aspectos sociales y culturales de la realidad que hoy vivimos en América Latina (2012:200).

En la *prudencia* aristotélico-medieval, Maquiavelo (1469-1527), retiene la disposición de los medios para alcanzar los fines, puesto que para éste, la política es un arte y una técnica, por esta razón, el gobernante debe poseer la virtud de la justicia, pero más que ésta; la de la *prudencia*, con la intención de mantener en pie el principado. “*La idea es lograrlo sin el mal, debe apartarse de él, aunque no necesariamente debe procurar el bien*” (Beuchot, 2007:46).

Para Gracián, quien asume el tema de la virtud aristotélico-tomista, la *recta ratio*, es la entereza, esta una guía moral que guía a la virtud, comprendida como el punto medio virtuoso al que hay que llegar, aunque también hay que ver los medios que conducen a los fines. Dice Beuchot:

Este es un equilibrio proporcional, y es sumamente analógico, que se muestra en el lenguaje y en la realidad, la tensión no solo es una propiedad estilística sino también la forma como se nos manifiesta el ser. De su naturaleza dinámica resulta todo ese despliegue de modos de ser que, a la vez que lo manifiestan, también lo enriquecen, dado el carácter dialéctico existente entre los términos (2007:47).

En Pascal, la *phrónesis* se observa a través de la noción de ingenio o *esprit* (Beuchot, 2007:52), con este *esprit* o *espíritu*, se refiere al espíritu de la geometría o de la sutileza, este pensamiento corresponde al pensamiento deductivo que para la matemática el categórico –deductivo, y para la física será el hipotético-deductivo, ambos corresponden al saber axiomático, es decir, unívoco, que aunque posee esta naturaleza, es contrapuesto al pensamiento equivoco. La idea principal es que el pensamiento (que se relaciona con el espíritu) y el conocimiento se deben ajustar a la idea de justeza con la intención de diferenciar una serie de principios sin confundirlos.

Con Kant, la idea de *klugheit*, *prudencia*, tendrá un aspecto más técnico, como explica Beuchot; “*mas de ingenio respecto de los medios y los fines*” (2007:69),

Kant coloca la prudencia en el plano de los imperativos categóricos, indica Beuchot:

Los imperativos pueden relacionarse con fines posibles o reales. En el primer caso, serán principios problemáticamente prácticos; en el segundo, serán principios asertóricamente prácticos, mientras que los imperativos categóricos será principios apodícticamente¹² prácticos. (2007:69).

Los principios problemáticamente prácticos se refieren a la habilidad del ingenio para resolver problemas, mientras que los principios asertóricamente prácticos se refieren a imperativos o mandatos de *prudencia*, y los asertóricamente prácticos se referirán a los imperativos de moralidad.

Vemos que para Beuchot, la prudencia en la modernidad ha tenido sentidos diferentes, ha recibido matices de inteligencia y hemos visto que se ha relacionado con los asuntos prácticos, para su aplicación en la política, en la moralidad, en el desarrollo epistemológico de conocimientos matemáticos. Podemos ver también que se trata de una virtud humana que enlaza lo particular con lo universal, dice Beuchot: *“tal es la consideración mas aristotélica, referida a la buena marcha de la conducta y sus aplicaciones, ello es sumamente hermenéutico”* (2007:74). Por esto, cabría hacernos la siguiente pregunta, ¿Por qué no aplicar la hermenéutica analógica al terreno educativo y de la enseñanza de la filosofía en México, como ya lo ha indicado Beuchot?

Incluso en los filósofos contemporáneos como Gadamer, la idea de *phronesis*, esta considerada como el instrumento por excelencia del acto hermenéutico, aunque no como una metodología pues la hermenéutica se mueve en el terreno de lo ontológico, ya que esta implícita la comprensión humana, sino quizá como un modelo a seguir (Beuchot, 2007), que sea entendido como un proceso en donde la *phronesis* se convierte en una virtud. Cabe hacer énfasis en que esta *phronesis* podría convertirse en la virtud, que estos días es tan necesaria, para el contexto educativo de la educación media superior.

¹² Se refieren a que dejan una verdad concluyente o que no dejan lugar a la discusión.

Resulta muy interesante y de mucho provecho para una posible aplicación de la *phrónesis* al terreno de la didáctica de la filosofía, ya que por medio de ésta, indica Beuchot:

Por la *phrónesis* somos capaces de comprender un texto porque somos capaces de aplicarlo a nosotros mismos, a nuestra situación. También Gadamer retoma del Estagirita la idea de que la *phrónesis* es algo que vamos formando poco a poco en nosotros, como la autoformación, o *Bildung*. Es entrar en lo general de la tradición desde lo particular de nuestra situación concreta. Tal es lo que sucede con ese saber práctico, por eso se necesita un sentido común (*sensus communis*), lo que piensan comúnmente los demás, y del lenguaje al diálogo y la conversación, para llegar a un discernimiento (2007:83).

Por esta razón, pensamos que es necesario aplicar una hermenéutica analógica a los textos que se nos presentan en el ámbito educativo, pero sobre todo iniciar el diálogo deliberativo y democrático en torno a estos.

4.2.2. El Ícono.

No solo la categoría de la *phrónesis* es necesaria para una interpretación analógica del *texto*, también se requiere de otra categoría imprescindible; que es la del *ícono*. Ésta categoría será necesaria para una interpretación *equilibrada*, del texto, ya que las categorías, *phrónesis* e *ícono*, así como *los tipos de analogía* (de atribución, de desigualdad, de proporcionalidad propia y de proporcionalidad impropia o metafórica), serán fundamentales para el desarrollo de la hermenéutica analógico-icónica para la interpretación de los *textos*.

Así, dice Álvarez en el campo de la hermenéutica, el texto es objeto y categoría, ya que por un lado, es lo que se interpreta; y, por el otro, es el instrumento cognitivo que nos permite ubicar la diversidad de posibilidades en las que se puede dar el texto y el tipo de relación que con él se establece en el acto de interpretación. La categoría *texto*, como plantea Gadamer, tiene su origen en el

concepto de interpretación, pues este es siempre una realidad dada previamente a la interpretación” (2012:164).

La categoría de *ícono* es imprescindible para explicar los fundamentos de la hermenéutica analógica. Esta categoría es fundamental, por la razón de que su función, es una *relación* que media entre otros elementos categoriales como son el *índice* y el *símbolo*. Beuchot explica que toma la concepción de la categoría del *ícono* de Peirce, en donde éste, constituye la parte central de su doctrina y su pensamiento (2014). Dice textualmente:

Tanto la realidad como el pensamiento son relación. Es un pensamiento relacionista, no relativista. En efecto, la relación se da entre cosas, es decir, entre substancias, lo cual deja un sedimento ontológico para la relación misma que no queda hipostasiada. [...] En este ámbito de las relaciones, se entiende que Peirce haya apreciado la noción de analogía, la cual es relación de relaciones. Su analogismo lo manifestó en el signo icónico, el cual lo ha hecho célebre. El signo icónico es análogo (no unívoco pero tampoco equivoco). La iconicidad es analogía (2014:13 y 14).

Para Peirce, la lógica es también semiótica, por la razón de que trata a los signos y su relación entre ellos, así mismo, el *signo* o *representamen*, será aquello que designa un *objeto*, haciendo énfasis en la cualidad de éste, pero también tenemos que este *representamen*, representa algo para alguien, es decir, una persona. A la que Peirce le llamara *interpretante*, quien será el encargado, de hacer junto con el *representamen* una relación de conciencia inteligente (2014).

Dicha conciencia inteligente, tendrá por objetivo interpretar mediante la relación de dos clases de objetos, uno consiste en lo inmediato y lo dinámico, y además tres tipos de interpretantes; inmediato, dinámico y final. El primero, es la representación que de él hace del signo, el segundo, es la realidad misma, y el tercero, es el resultado que tiende a producir el signo en el interprete. Ahora bien, los signos, pueden tener la característica de ser evidentes a la percepción o también imaginables, por la razón de que los signos no están sujetos a objetos empíricos, sino que éstos bien pueden ser una acción (2014).

Explica Beuchot (2014), que los signos para Peirce, tienen ciertos fundamentos categoriales, por los cuales se realizan ideas, incluso entre ellas existen jerarquías que pertenecen a los signos, Peirce las divide en tres clases, llamándolas *categorías cenopitagóricas*, una es la de primeridad; la cual es el modo de ser sin referencia a otra cosa, otra categoría será la de *segundidad*; en donde el modo de ser, es con respecto a otra cosa, excluyendo la tercera cosa o *terceridad* la cual será; el modo de ser, relacionando una segunda y tercera cosa entre sí. Así también, para la *primeridad* estarán reservadas las cualidades sensibles y las apariencias, como el color y la dureza. Para la *segundidad* se reservarán las acciones y reacciones sin tomar en cuenta la intencionalidad, y para la *terceridad*, será la relación que media y conecta entre las dos anteriores, que puede ser llamado; *signo interpretante* (2014).

La relación anterior, es una relación triádica, en donde lo típico de la *terceridad* será el signo, que como mencionamos debe tener como características principales, el poseer *representamen*, *objeto* e *interpretante*, las cuales fungen para Peirce como posibilidades lógicas de significación. De esta relación categorial de posibilidades, surgen tres tricotomías del signo, que serán la naturaleza de éste. La primera tricotomía consta de un *cualisigno*, siendo este una cualidad del signo, y que no puede ser todavía signo hasta que se le formule como tal. Posteriormente tendremos el *sinsigno*, el cual es un acontecimiento que se constituye en signo, aunque posee mayor grado de significatividad, por ejemplo, algo escrito. Finalmente tenemos al *legisismo*, que fungirá como ley que constituye el signo, dada una convención humana, explica Beuchot: “*Por ejemplo, las palabras “un” y “caballo” son cosas concretas (con materialidad acústica o gráfica), pero la convención humana ha hecho que signifiquen –en castellano- la unicidad y el animal en cuestión*” (2014:24).

La segunda tricotomía es la que tiene por relación al signo y su objeto, ésta se compone del *ícono*, el *índice* y el *símbolo*. En donde el *ícono* tendrá por naturaleza denotar algo, aunque este “algo” no tenga una entidad que subsista en la naturaleza, sin embargo, para que el *ícono* pueda ser un signo, tendrá que tener

existencia aquella cosa que denote, dice Beuchot: “*Una visión debe corresponder a lo visualizado que representa, una pintura debe corresponder a lo que el pintor quiso que representara, una sinfonía debe corresponder a la expresión emotiva que el compositor quiso representar en ella*” (2014:24).

En esta relación se encuentra el *índice*, quien es el encargado de denotar aquel objeto que está implicando ya el *ícono*. Aunque no se debe reducir a una igualdad con el objeto, sino que el *índice* tiene la propiedad de modificar al objeto que denota el signo. Explica Beuchot (2014), que el *índice* podría ser similar al *síntoma* que presenta una cierta enfermedad, pues ésta es la que determina al *síntoma*, es decir, al *índice*. Para cerrar esta tricotomía, tenemos al símbolo que funciona como la relación general entre las dos partes anteriores (ícono e índice), es decir, todo aquello que está mediado por alguna convención, pudiendo ser estos, palabras o cosas.

Esta tercer tricotomía, se compone de las relaciones del interpretante con los signos, a su vez descompone en las sub-categorías de *rema*, *decisigno* y *argumento*. En donde el *rema*, representa una clase de objetos posibles, el *decisigno*, un hecho con existencia real, y el *argumento*, representa para su interprete una ley general. Como ejemplo, podría ser cualquier conclusión que pueda ser caracterizada como razonable. Así mismo, explica Beuchot (2014), que de las tres tricotomías anteriores, Peirce extrae una división de los signos en diez clases y que éstas a su vez podrían tener otras sub clases, cosa que no atenderemos aquí, por la razón de nos concentraremos en la categoría del *ícono* y las subclases que éste representa para la semántica peirceana, pero principalmente las implicaciones que este tiene para la hermenéutica analógico-icónica y la didáctica.

Son importantes las contribuciones que hizo Peirce a la lógica, en éstas divide las inferencias en *inducción*, *deducción* y *abducción*, donde esta última, consistirá en el lanzamiento de hipótesis para explicar fenómenos, y de la que echa mano

Beuchot para proponer la categoría de *hipoícono* para su hermenéutica analógico-icónica. Ya que según él:

El ícono es el signo que mas tiene de primeridad, pues es cualquier cualidad (la cual entra en la categoría de primeridad) que puede constituirse en signo por la semejanza que tiene con el objeto y porque se le hace ser un signo a modo de “sustituto” de lo significado. El ícono en cuanto tal es la idea, porque solo representa algo a título de posibilidad. En cuanto a mera semejanza de una posibilidad, sin designación concreta, mejor estaría en nombre de hipoícono. Hay tres clases de hipoícono, que participan en distinta medida de la primeridad “imágenes”, que representan cualidades simples y que son las mas primarias; “diagramas”, que representan relaciones de cosas por analogía con dichas relaciones; y “metáforas”, que representan ciertas relaciones de manera mas diluida, por el paralelismo de un representamen con otra cosa distinta (2014:29).

Observamos que Beuchot le otorga mucha importancia al signo *icónico*, al cual le atribuye otras características como la de ser un *hipoícono*, que extrae de la categoría de *abducción* en la lógica de Peirce. Esta a su vez, se puede subdividir en *imágenes*, *diagramas* y *metáforas*, a las cuales entraremos mas adelante. Vemos que el *ícono*, es para Peirce y Beuchot, un signo analógico, dada su capacidad de mediar entre relaciones significantes, pues parece ser, que los signos preforman los pensamientos, o que simplemente no se puede pensar sin estos. Según Beuchot:

Peirce retoma la definición de signo que tenía la tradición escolástica. Es signo lo que representa a otra cosa diferente de la de sí mismo, y hace sus veces ante la facultad cognoscitiva. El acto de significación se realiza a través de una entidad intermediaria entre la cosa y la palabra, y es una entidad intermediaria que se da en la mente. Añadiendo a esto la distinción fregeana de los aspectos de la significación (sentido y referencia), se tiene una explicación del signo bastante completa (2014:32).

Explica Beuchot (2014) que aunque se le ha criticado a Peirce con respecto de su teoría de los signos, pues ésta tiene un carácter eminentemente mentalista, no hay problema, y que bueno que de hecho sea así, porque permite desligarse de teorías psicológicas que tienen la característica de ser conductistas a sí mismo univocas. Por esta razón resulta muy bueno que Peirce abra la interpretación y construcción del signo a la psicología en general, ya que para él, todo pensamiento es un signo que representa a un objeto para alguien, además como hemos visto, los signos nos conducen a lanzar inferencias lógicas (*inducción*,

deducción, abducción), que en el caso de la aducción, nos ayudan a elaborar hipótesis interpretativas, que pudiéramos establecer en el terreno educativo, para una comprensión de tipo analógico-icónica.

Una forma de ejemplificar la *abductivo* es la siguiente:

Regla: Todas las alubias de este saco son blancas
 Resultado: Estas alubias son blancas
 Caso: Luego estas alubias son de este saco.
 Para que no parezca falacia de afirmación del consecuente, puede reconstruirse así:
 Se observa un hecho sorprendente, C;
 Pero si A fuera verdadera, C sería una cosa obvia;
 Por lo tanto, hay razón para sospechar que A es verdadera.
 A este razonamiento se llama también de *retroducción* porque es una especie de razonamiento hacia atrás, se va de los efectos a las causas probables, hay riesgo de error, pero se eliminan las respuestas menos probables y se eligen las más probables (Beuchot, 2014:40).

Observamos el papel que tiene de mediadora la semiótica-lógica de Peirce, por esta razón, su pensamiento puede ayudar a fundamentar la hermenéutica analógica-icónica, tan necesaria hoy día, puesto que la *iconicidad* responde a la verdad semántica, es decir, trata de adecuarse al texto que interpreta. Peirce ve al signo de la siguiente manera; “*un signo que suscita en el interprete un interpretante o signo de segundo orden, signo de signos, el cual es la interpretación del mismo, y puede irse al infinito, pero dada la finitud de nuestra mente, tendrá que acotarse*” (Beuchot, 2014:48).

Explica Beuchot, que Peirce lo ha guiado a una racionalidad analógica, en donde esta la relación entre el lado semiótico o lógico del signo, (como Peirce lo llamaba), y entre el lado ontológico del mismo, ya que entre el signo y la realidad existe la analogía como mediadora de estas, Peirce la llamo *iconicidad*, que a su vez tiene la relación de terceridad que será la que nos ayuda a la conexión con lo real, es decir, de acercarnos cognoscitivamente a las cosas, incluso de elaborar abducciones.

Como hemos visto, Peirce dividía sus categorías en triadas, es así que la categoría de *ícono* también le aplicara la siguiente división; imagen, diagrama, y metáfora,

donde la imagen tiende a la univocidad, y la metáfora a la equivocidad, pero el diagrama será la forma de iconicidad analógica, en donde; *“la imagen corresponde a la analogía de desigualdad de los escolásticos; el diagrama, a la analogía de atribución y a la de proporcionalidad propia; y la metáfora, a la analogía de proporcionalidad impropia también llamada metafórica”* (Beuchot, 2014:75).

Con respecto de la *imagen*, explica Beuchot (2014), que es la mas cercana a la univocidad y tiene características metonímicas, es decir, que entiende la parte como el todo, así mismo el polo opuesto o equivocista se encuentra en la *metáfora*, aunque debemos saber que no es mera equivocidad sino que tiene mucho de *diagrama* que funciona como mediador entre la *imagen* y la *metáfora*, así pues, la función-relación que tiene la analogía-iconicidad con la hermenéutica analógica es mucha, ya que le da la capacidad de oscilar entre el polo metonímico y el metafórico. Lo anterior lleva a que Beuchot plantee que:

La analogía nos ayuda a conectar los signos con las cosas, ya que muchas veces estos no poseen la univocidad que deseáramos, pero no por ello debemos dejarlos derrumbarse en la equivocidad, en la cual no hay una adecuada relación de significación. Además, en la abducción el lanzamiento de hipótesis o conjeturas se basa en el reconocimiento de las semejanzas entre las cosas, con lo cual se puede atinar a lo que se necesita. [...] La idea de Peirce de la analogía, como iconicidad y además conectada con la abducción, nos da una gran riqueza para la hermenéutica analógica. Podrá ser una hermenéutica analógica centrada en el ícono, que es análogo, entre la univocidad del índice y la equivocidad del símbolo (2014:78-79).

La idea de la hermenéutica analógica será entonces; elaborar interpretaciones que puedan ser imágenes de los textos, así como *diagramas* y *metáforas del texto*. El valor del ícono para la hermenéutica analógica, radica, en que ayuda a reconocer y a profundizar en la comprensión de los textos, en cómo desde su particularidad, se expresa lo universal pero de diferentes maneras. Por ejemplo: *“Para reconocer a alguien, una persona daba una parte y se quedaba con otra, así podían reconocerlas juntas, eran la contraseña. Lo típico del símbolo es que sirve para reconocer al otro, al semejante, al análogo”* (Beuchot, 2005:80). No se debe recurrir, a lo que se presenta inmediatamente a nosotros, pues los textos tienen un significado más profundo que no se percibe a primera vista.

Una muestra de ello, la encontramos en el lenguaje, este, es sumamente metonímico, aparentemente lo comprendemos en el acto, pero si nos detenemos un poco, nos percataremos que perviven en este, un sinnúmero de sentidos y significados que la hermenéutica analógica-icónica ayudara a interpretar de una forma equilibrada.

Así mismo, el *ícono* tiende a ser *metafórico*, porque en él, se pueden representar sentidos figurados que deben reconocerse, ya que el *ícono* metaforiza apoyando a la *metonimia*, incluso podríamos decir, que el símbolo tiende a dos significados, uno literal y otro metafórico, explica Beuchot: *“esta analogía nos guía para encontrar, a partir del primer significado, el segundo. Dos sentidos y dos referencias en cada significación, unidos por analogía, es lo que nos da el símbolo”* (2005:81).

Ejemplos de símbolos, los encontramos en la poesía, pues al presentar un hecho particular, nos da a conocer lo universal, y por ende lo metafísico de la vida. Es así, explica Beuchot:

Que la poesía es considerada una metafísica, Aristóteles decía que en su Poética, la poesía es más filosófica que la historia, porque la historia narraba lo particular y la poesía, lo universal. [...] El mismo estagirita decía en la *Metafísica* que el buen metafísico hace buenas metáforas. En lo cual se toca un aspecto del símbolo, que es la metaforicidad, como dijimos, con la cual se conecta la metonimicidad, que nos lleva de lo particular a lo universal. El símbolo es e mejor camino para universalizar. También un pensador español radicado en América Latina (“trans-terrado” a México, Venezuela y Ecuador), a sabe Juan David García Bacca, instaba a hacer metafísica a partir de la poesía, inclusive con metáforas y parábolas (2005:83).

Es importante realizar un esfuerzo por conjuntar el sentido literal con el alegórico, buscando una universalización metafísica, usando la iconicidad, partiendo del fragmento. De hecho, el mundo en que vivimos esta fragmentado, entonces, la búsqueda principal, será en pos de una simbolicidad que tenga por virtud, el convivir en al ámbito de la ética y el respeto por los demás. Para orientarnos en esta empresa, explica Beuchot, hace falta el *símbolo*, y una hermenéutica analógico-iónica que nos ayude a conjuntar la riqueza y los contenidos el símbolo (2005).

Explica Álvarez, que el *ícono* se encuentra entre el *índice* y el *símbolo*, en donde el *índice* arroja un sentido unívoco, mientras que el *símbolo* tiende a ser relativo, en este sentido, el *ícono* posee un carácter mediador-analógico para la comprensión, pero no solo eso, sino que, en su posible aplicación al terreno de la didáctica, tanto el *índice*, el *ícono* y el *símbolo* se caracterizan por estar más allá del terreno disciplinario de las didácticas univocistas, donde se deja fuera la imaginación y la creatividad, tanto para el docente como para los estudiantes (2012).

Claro está que el potencial pedagógico-didáctico del ícono es más amplio de lo que aquí se muestra, pues a diferencia de los otros signos peirceanos, se trata del "cualisigno" que amplía las posibilidades de interpretar y hermeneutizar la educación, al ser el signo que da simetría o proporción respecto a lo designado, se un objeto, una imagen, un gesto, un escrito, etc. (Álvarez2012:152).

Hemos visto que la interpretación icónica es de carácter abductivo, es decir, que se refiere a un tipo de razonamiento, que lleva a la distancia al intérprete, con el fin de llegar a ciertas conjeturas interpretativas y espontáneas, liberando la mente a nuevas interpretaciones y adecuaciones. Este sería un excelente instrumento para transmitir el conocimiento de la comprensión y es el que más relacionado está con la analogía (Álvarez, 2012). El mismo indica:

Por su complejidad, según Peirce el *ícono* debe ser dividido en tres tipos: como *imagen*, la cual permite encontrar la significatividad del modelo o prototipo a la hora de interpretar, muy próxima al univocismo, pero sin caer en él; como *diagrama*, el cual posibilita ir más allá de lo aparente o superficial para descubrir la complejidad y profundidad de las relaciones que se establecen en la realidad interpretada, permitiendo vincular o relacionar los elementos que integran un objeto, un proceso, un actuar, un valorar, más allá del univocismo y sin caer en el equivocismo; y como *metáfora*, la que tiene un valor heurístico que permite establecer relaciones con cosas desconocidas y complejas, haciendo interpretable lo que en ella se expresa, el todo que en ella se sintetiza, la simbolicidad que logra condensar (2012:157).

Por ejemplo, suponiendo que podríamos aplicar, una comprensión analógica de la *Alegoría de la Caverna* de Platón¹³, para una enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior, sería necesario incluir varias de las categorías de la hermenéutica

¹³ República L. VII

gestada en el siglo XX en Europa, y también, de la analógico-icónica (en toda su riqueza y complejidad) que tendrá como principio, la comprensión e interpretación equilibradas, por medio de categorías, que como indica Álvarez para el terreno educativo; *“tendrán gran fuerza reveladora de la realidad”* (2012:158).

Estas categorías, poseen una fuerza transformadora para el ser humano, porque a través de la interiorización de éstas, nuestros estudiantes podrían ser capaces de deliberar acerca de sí mismos, de su entorno, y acerca de contenidos de diversa índole, no queremos decir que no lo hagan de por sí. Pero sería de gran valor agregado, que lo pudieran hacer por medio de categorías de la hermenéutica analógico-icónica, con la finalidad de que aprendan a pensar equilibradamente (icónicamente o diagramáticamente)

Pero ¿quién sería en encargado de transmitir estos conocimientos?, explica Álvarez, que debería ser el docente, específicamente, un docente encargado de promover el diálogo educativo y de alternar con los estudiantes teniendo en cuenta el mutuo compromiso de derechos y obligaciones (2012).

A continuación presentaremos los tipos de analogía de los cuales hablamos en un principio de este apartado y que forman parte central de las categorías que contempla la hermenéutica analógico-icónica.

4.2.3. Diversidad de la analogía: de desigualdad, de atribución y de proporcionalidad propia e impropia o metafórica.

Hemos hablado ya de la hermenéutica analógica o ética hermenéutica y de dos de sus categorías fundamentales (la *phrónesis* y el *ícono*), el *ícono* a su vez se descomponía en la triada; *imagen*, *diagrama*, y *metáfora*, funcionando estas como la base para una comprensión e interpretación equilibrada de los textos, sin embargo, hace falta explicar cómo se descomponen estas categorías, en tipos de categorías de la hermenéutica analógico-icónica, estas son; *la analogía de*

atribución, la analogía de desigualdad, y las analogías de proporcionalidad propia e impropia. Álvarez indica; “La analogía tiene sus raíces en el latín y que se traduce como proporción, pero esta será una proporción compleja que mantiene un equilibrio oscilante, diferencial y dinámico” (2012: 121).

Comencemos con la *analogía de atribución*, ésta surge entre dos términos comparados entre sí, aunque bien puede ser, que la forma significada se encuentre solamente en uno de los términos que se comparan, a estos que se aplica el nombre de; *primer analogado* y a los otros, que tienen cierta relación con este se les llama; *analogados secundarios*.

Estos últimos, establecerán su relación con orden de prioridad y posterioridad, como explica Beuchot, *“hay una jerarquía, la que existe en un analogado principal, al cual se le atribuye el término de manera más propia, y después, unos analogados secundarios” (2005:26).*

O como la explica Álvarez; *“...en ésta, se conjuntan identidad y diferencia, de manera ordenada: no caótica ni disparatada, se trata de predicar algo de un sujeto, pero haciéndolo de manera ordenada, es el poder atribuirle algo a alguien quien es el primer analogado” (2012:124).*

Por ejemplo: la palabra; ‘militar’, se aplica propiamente a personas que son entrenadas para la guerra o situaciones de conflicto; pero también es aplicada a los uniformes, los edificios, las armas, etc.

En la *analogía de desigualdad*, el significado otorgado al texto será completamente unívoco, explica Casetta que los nombres genéricos son de este tipo, en donde cada especie del símbolo o texto, participara independientemente del género, por ejemplo; *“el nombre, ‘animal’, se predica unívocamente del hombre y del caballo, pero en el orden real, una es la animalidad del hombre, diversa de la animalidad del caballo” (Casetta, 1987:56).*

Sigamos con la *analogía de proporcionalidad propia*, en ésta, los diversos sujetos o analogados se relacionan con una misma semejanza, estructural o esencial, por ejemplo; *'el sol ilumina a la tierra, como la bombilla ilumina un cuarto'* (analogía de proporcionalidad propia, en la función iluminante).

Otro ejemplo; *'las espinas son para los peces, como los huesos son para los mamíferos'* (analogía de proporcionalidad propia en la constitución corporal).

Explica Beuchot, que este tipo de analogía se asocian términos que tienen un significado común y en parte distinto, como por ejemplo; *'la razón es al hombre, como los sentidos al animal'* (2005:26), así mismo, Álvarez indica que este tipo de analogía se puede ver en el siguiente silogismo de Aristóteles:

En Aristóteles se privilegia una analogía de proporcionalidad propia, que es la que sirve para hacer discurso literario. Un tipo de analogía que significa orden que aplicó al silogismo, solo que en lugar de decir A es a B como C es a D, él lo estructura de una manera diferente: A es a B como B es a C, donde B sirve como termino medio que une los extremos (2012:124-125).

Otro tipo de analogía, es la de *proporcionalidad impropia o metafórica*, en la cual, la estructura que relaciona a los analogados, no se encuentra realmente en uno de ellos. Si para decir llueve, digo; *'el cielo llora'*, comparo imaginariamente las lagrimas del hombre con la lluvia de las nubes, ahora bien, el cielo carece de la estructura de llorar; se trata de una metáfora, una aplicación lógica no real.

La intención de recalcar los modos de interpretación analógicos, es que a diferencia de una interpretación pragmática que busca interpretar objetivamente, como lo hace el positivismo, la hermenéutica analógico-icónica, dará mayor cabida a la subjetividad del lector o del interprete, alejándose de la mera objetividad pragmática, aunque también busca alejarse de la pura subjetividad (Beuchot, 2005).

Por su parte, Álvarez indica, que la hermenéutica analógico-icónica, es necesaria en el ámbito educativo, porque *"permite encontrar puntos de conmensurabilidad, y*

de orden, donde otros no los ven, así como para mediar entre la diversidad educativa, estableciendo mínimos de universalidad y diferencia” (2012:128).

Como explica Álvarez, es necesario proporcionar a los estudiantes, la oportunidad de conocer otras perspectivas desde la cuales podríamos acercarnos al conocimiento, ya que es necesario hacer de la clase de filosofía una experiencia diferente, en donde los estudiantes puedan dialogar comprender las categorías de la comprensión que son postuladas por la hermenéutica analógico-icónica, para aplicarlas a la comprensión de un *texto* dentro del aula.

En este sentido, la comprensión dentro del aula es un asunto nada sencillo, explica Ratinoff (1994), que hoy en día la didáctica que tenemos, es el producto de todas las políticas globales de desarrollo, esto quiere decir que nuestra educación forma parte de una ideología de corte capitalista, esto quiere decir que la investigación y la producción de conocimiento, va inevitablemente unido a las políticas de desarrollo de un sistema instaurado, que muchas de las veces, no permite la producción y la investigación libre y autónoma sobre algunas ciencias y disciplinas, por esta razón, lo que se tiene que hacer, es crear las condiciones de posibilidad para acceder a la dimensión analógico-icónica, para aplicarla a la didáctica de la ética, e incluso de otras áreas del saber, por la razón de que permite una comprensión e interpretación prudente de los símbolos del conocimiento.

La didáctica de hoy se sigue orientando hacia el trabajo en el aula y ha establecer lineamientos normativos sobre la acción docente, el problema de esto es que sólo se pone énfasis en la metodología para lograr aprendizaje, esto quiere decir que la didáctica se encuentra sumergida en una visión tecno-instrumental que se apoya en el funcionalismo y en el positivismo, que dejando fuera la diversidad cultural en la que estamos insertos. Por el contrario:

La hermenéutica en la educación, [revalora...] los mitos y valores de culturas diferentes a la cultura europea occidental. Las aulas de clase no son entidades a-históricas, para la hermenéutica, el proceso pedagógico íntegro, requiere

necesariamente de diálogo entre alumnos y maestros. Este proceso solo puede ser hermenéutico, y cuando tiene éxito implica la transformación de expectativas, la apertura o fusión de horizontes (Arriarán y Hernández 2001:21).

Por esto, es necesario, hacer el esfuerzo de llevar a cabo una aplicación de la hermenéutica analógico-icónica dentro del aula, en donde los docentes tengamos el derecho y la libertad de llevar a cabo esta práctica, porque es necesario para el desenvolvimiento del ser humano y la cultura.

A continuación presentaremos el ejemplo de una posible aplicación didáctica para el ámbito escolar de la educación media.

4.2.4. Posible aplicación de la hermenéutica analógico-icónica en el aula.

Desde Platón S. IV a.C., la educación era el medio gracias al cual podía el gobernante modelar la naturaleza humana en la dirección conveniente para producir un estado armonioso o equilibrado. *El Estado* era en primer término, una institución educativa, si los ciudadanos estaban bien educados, verían claro a través de las dificultades que se les oponen y harían frente a las situaciones difíciles conforme se presenten (Sabine, 2002).

Explica Sabine (2002) que tan extraordinario es el papel desempeñado por la educación en el *Estado ideal platónico*, que algunos autores como Rousseau han considerado a la educación, como el tema principal de *La República*. Rousseau explicó que este libro apenas era una obra política, pero que era la obra más grande jamás escrita en materia de educación.

Para Platón, la virtud, es conocimiento, por lo tanto puede enseñarse y el sistema educativo para enseñarla debía formar parte indispensable de un estado bueno. Desde este punto de vista, con un buen sistema educativo es posible cualquier mejora, ya que si se descuida la educación, importa poco lo que haga el estado.

El estado, no puede dejar la educación a la demanda privada y a una fuente comercializada de oferta, sino que tiene que proveer los medios necesarios y ocuparse de que los ciudadanos reciban efectivamente la preparación que necesitan y tiene que asegurarse de que la educación impartida sea congruente con la armonía y el bienestar del estado (Sabine, 2001). Al respecto indica Sabine:

El plan de Platón establecía, un sistema de educación obligatoria bajo el control del estado. Su plan educativo se divide en dos partes; la educación elemental, que comprende la preparación de los jóvenes hasta la edad de veinte años y culmina en el comienzo del servicio militar. Platón creía que las capacidades naturales de niños y niñas no eran de diferente especie, concluía que ambos sexos deben de recibir el mismo tipo de instrucción y que las mujeres debían poder desempeñar los mismos cargos que los hombres. La educación en la *República* era de un tipo cívica y se caracterizaba por el cultivo moral e intelectual (2002; 345).

Platón pensaba que la única salvación posible de los estados, había de encontrarse en el ejercicio de una inteligencia preparada, no por nada el arquetipo del *Rey filósofo* que era el único que poseía la virtud de gobernar por medio del conocimiento.

Lo que se puede rescatar sobre el tópico de la educación y la escuela para el adolescente, es la de buscar las formas de transmitir el conocimiento a los jóvenes, pero fundamentalmente la de transmitirles valores que no se midan en la escala del dinero, sino en la escala de la virtud y la prudencia.

Es justo en este sentido donde esta propuesta cobra un sentido específico, que a saber es el diálogo y la apertura de nuestro ser, para comprender no solo los métodos y las enseñanzas de la ciencia, sino para comprender y actuar a favor de una ética con las otras personas. El interés principal es que nuestros estudiantes de educación media reflexionen, con la finalidad de que apliquen a su vida diaria conocimientos prácticos pero desde el manto de la prudencia.

Asimismo, Salmerón explica, que la enseñanza media, es aquella etapa de la educación escolar destinada a los adolescentes, y atenta a satisfacer tanto las necesidades de formación general, como las propiamente ocupacionales o de

actividad profesional. Las diferencias más acentuadas entre las modalidades de enseñanza media, derivan de la importancia que se dé a cada una de estas necesidades educativas. La educación media en México, durante la época colonial, surgió totalmente desvinculada de la enseñanza elemental. Puesta al servicio de una determinada clases social y organizada por las órdenes religiosas, no se distinguía con claridad de la enseñanza universitaria. Explica Salmerón:

En cuanto al contenido, como en todos los niveles de enseñanza, por la filosofía cristiana medieval y por la pedagogía de los jesuitas, era en cierto modo una educación humanista, el cuadro de estudios lo constituían las llamadas artes liberales. Pero llevada más bien al tratamiento de las meras formas; el latín no solo era considerado como vehículo de expresión e instrumento de trabajo, sino como la sustancia misma de la enseñanza; la argumentación como ejercicio esencial. No obstante debemos reconocer que la eficacia de aquella enseñanza media estaba fundada en la primera de sus convicciones básicas; en la idea de que la verdadera preparación para la vida es una preparación moral, de que la virtud es la mejor garantía del buen ciudadano (Salmerón, 2000; 26).

En este sentido podemos adelantar que la idea fundamental de la hermenéutica analógica que queremos aplicar en la EMS (Educación media superior) es; la categoría de *virtud* o *phrónesis*, la cual es una actitud ante la vida, pero también posee una carga epistémica, pues la *phrónesis*, también traducida como *prudencia*, es una forma de comprensión de las ciencias y las artes, incluso tiene una función catalizadora para la interpretación de lo moral.

De hecho, Salmerón explica que la firmeza de la enseñanza de la *virtud*, es muy importante para la formación de los estudiantes y esto es lo que se ha ido perdiendo lentamente en las instituciones de la vida independiente (2000).

La enseñanza media debe entonces, integrar equilibradamente el contenido de sus programas, fundamentalmente en dos tópicos; los saberes intelectuales, morales, estéticos, y por otra parte, los aprendizajes de las técnicas ocupacionales. No importa, explica Salmerón:

...transmitir un gran número de saberes aislados, sino crear una actitud científica y alentar las facultades de la creación, incluyendo desde la enseñanza del idioma, las matemáticas, hasta el saber científico y la actitud pragmática de la ciencia moderna, la educación ética y estética, integrada orgánicamente (2000:46).

Esto podría dotar a la educación media superior, en una auténtica dirección espiritual, convertida en el verdadero acceso a la conciencia de la solidaridad de todas las formas de la actividad humana. Orientar al joven en el ideal de la comunidad humana, de una humanidad asociada, es la tarea moral, civil, y laica que corresponde a esta etapa de la enseñanza, de ahí que:

No debemos concebir un plan de estudios, como una simple nómina de asignaturas, cuando lo indicado es atenderlo como la total planeación y coordinación de las actividades escolares, de la organización de la tarea docente, de los métodos de enseñanza y del material didáctico para aplicarlos. También, las tareas de orientación educativa y vocacional, del estudio individual de los alumnos, e inclusive de las actividades extra programáticas (Salmerón, 2000:48).

Una preparación sobre las disciplinas que se enseñan es necesaria, tener conocimientos y procedimientos didácticos que hagan posible comprender y manejar los contenidos programáticos de una asignatura que en nuestro caso será la ética, su enseñanza y su aplicación. Por este motivo, hicimos un breve recuento de lo que nos significa reforma educativa para la EMS desde su enfoque por competencias, y propondremos una propedéutica de corte hermenéutico analógico-icónico para su aplicación en la enseñanza de esta disciplina.

No quiere decir que estemos de acuerdo con la forma en que son expresadas dichas reformas, pero pondremos énfasis en la enseñanza de la *ética y los valores*, los cuales se presentan en un apartado llamado competencias genéricas (RIEMS-SEMS, 2008). Porque pensamos que poniendo al servicio de otros seres humanos, ciertos medios de expresión como los que atañen a la hermenéutica analógica su estudio y su comprensión, podamos aclarar, deliberar, comprender nuestras relaciones con los hombres y las mujeres del mundo.

Pero debemos aclarar, que no se trata de una postura relativista o una especie ciega de tolerancia que podría reconocer cualquier cosa, sino por el contrario, como explica Salmerón, se trata de afirmar un rasgo fundamental de toda auténtica actitud ética, que siempre debe ser una actitud crítica. La necesidad de someter a discusión todo punto de vista, pero antes que todo esto, es la voluntad

de comprender lo que se discute y el derecho a ser comprendido. Esto lleva, como plantea Salmerón, que:

Consideramos con respecto a la enseñanza de la filosofía, que existe una cuestión teórica que no se puede eludir del todo, y es que, es inevitable tocar la relación de la enseñanza de la filosofía con la filosofía misma. Toda investigación científica en el sentido más amplio, le es necesaria esta comunicabilidad, la explicación implica también un progreso en el saber, aunque solo es un progreso puramente formal, que logra que un sistema sea lógicamente más transparente, más simple, que pueda tener un mayor rigor en el sentido de la verdad, es decir, en el sentido de la sencillez inductiva. Todo aquel que tenga experiencia en el trabajo científico, sabe por sí mismo, que su esfuerzo no se limita exclusivamente a hacer progresar la investigación, sino que abarca también la comunicabilidad, la formulación científica de esta comunicabilidad, es decir, la formación didáctica. Toda ciencia requiere de una introducción, de una ayuda pedagógica que puede consistir en alterar el orden que las cosas quedan por sí mismas para mostrarlas según el orden en que nos son más accesibles (2000:99).

Lo anterior, se aplica a la ética con algunas variantes y precisiones, pues a la ética también le es indispensable la comunicabilidad. Ya desde Grecia empieza a llamarse des-ocultación o develación, y en los grandes clásicos de todos los tiempos se ha presentado con la pretensión de descubrirnos, de expresarnos en la desnudez del concepto; el *ser* de las cosas, la *ontología*.

Según este principio, debemos jerarquizar las cuestiones según un principio fundamental, también debe someterse a los problemas que nos plantean los fenómenos, que es lo característico de la actitud teórica, es así que también en la investigación ética abarca también la forma didáctica, la formulación rigurosa de la comunicabilidad.

La hermenéutica analógica, nos servirá para mostrar que esta comunicabilidad didáctica, para la enseñanza de la ética, es viable, y además, nos permite situarnos en una adecuada proporción entre otras disciplinas de la conducta y el aprendizaje, como es el caso de la sociología, la psicología y la pedagogía, inclusive a tomar un poco de distancia con respecto de ellas.

Pero, ¿cómo lo haremos? La idea que hemos venido insinuando en este trabajo, es la de que nosotros como docentes seleccionemos un texto relativamente fácil

que los estudiantes puedan junto con nosotros, analizar dentro del aula. Este texto debe poseer ciertas características, especialmente que contengan algún problema de tipo moral o en donde los estudiantes tengan que deliberar con respecto a alguna situación.

Dice Gadamer: *“El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar”* (Gadamer, 2007:333). Rescatamos este pequeño fragmento, pues es desde aquí, donde nos surge la idea de llevar a la práctica educativa la ética analógica, de hecho, es un ejercicio que hacemos de forma cotidiana en nuestras vidas cuando tratamos de comprender.

Hemos visto con Gadamer, que cuando nos acercamos a una texto, por ejemplo, a la lectura de una novela, o un cuento, nos vemos forzados por nuestro contexto, a hacer una interpretación de lo leído, es decir, comprendemos lo que leemos, en gran medida, porque en nuestra memoria tenemos significaciones de las cosas he hemos vivido. El lector o intérprete tiene que descifrar el contenido significativo que le dio el texto, sin perder la conciencia de que él le da también algún significado un matiz subjetivo.

El matiz subjetivo que ponemos como lectores o usuarios de un texto cualquiera, debe poseer límites y proporción, esto, para no traicionar los aspectos fundamentales de la hermenéutica analógica y la iconicidad. Será muy importante para la didáctica de la ética que se encuentre en nuestras manos. Atañe principalmente a la prudencia que nosotros ponemos como docentes, para enseñar un tema dentro del aula y también a nuestra forma de ejemplificar ese tema de diversas formas y con diferentes herramientas.

Estas herramientas didácticas serán de mucha importancia para esta propuesta, porque a través de la lectura en voz alta sobre un texto, los estudiantes estarán interactuando simbólicamente, haciendo interpretación y comprensión del texto.

Escribe Beuchot, que Conde ha aplicado la hermenéutica analógica a la actividad docente, extrae, así, la noción de un *profesor analógico*, este, es un docente que no busca imponer sino que busca preservar un orden en el aprendizaje y que además el profesor se ha como un modelo, un paradigma, o un icono para los estudiantes (2007).

El docente deben de tener en cuenta la actitud que ellos mismos tienen cuando enseñan y que a saber esta debe ser la *prudencia*, es decir, que dentro de la práctica docente tenemos que buscar el punto medio que permita principalmente a nuestros alumnos pensar, y reflexionar ante un determinado problema o ante una determinada teoría, esto es de suma importancia para la enseñanza de la filosofía pues se corren riesgos que determinan posturas ideológicas que no resultan positivas en la enseñanza. Así, debemos como docente enseñar con el ejemplo.

La inclusión de una didáctica analógico-icónica podría formar parte del plan curricular sobre la materia de Ética y valores I, y II, que tiene contemplado para la educación media superior la Dirección General de Bachillerato. En donde se hace una introducción por parte del docente a lo que conforma el pensamiento ético y estético en el devenir filosófico. En este plan de estudios, para el caso de; Ética y valores I, se proponen diversos ejes para la enseñanza de la ética, como son: a) Introducción a la ética, b) ámbitos de decisión personal y social, c) democracia y derechos humanos, d) multiculturalismo y globalización, e) ciencia y tecnología, f) educación ambiental para el desarrollo sustentable.

La didáctica de los temas que se enseñe en la escuela, no debe responder solamente a criterios técnicos, puesto que estaría obedeciendo a condiciones técnico-instrumentales, además, la enseñanza debe poder responder a criterios histórico sociales, en donde la producción de conocimiento no siga el camino unívoco o positivista, del ideal científico- utilitario, puesto que nuestras sociedades estarían condenadas al fracaso en todos los niveles en que se reproduce y se desarrolla, la prueba de ello está a nuestro alrededor en esta era que vivimos; vacía, espectadora, individualista, superflua, desigual, corrupta.

Así, el estado, no puede dejar la educación a la demanda privada y a una fuente comercializada de oferta, sino que tiene que proveer los medios necesarios y ocuparse de que los ciudadanos, reciban efectivamente la preparación que necesitan y tiene que asegurarse de que la educación impartida sea congruente con la armonía y el bienestar del estado.

Lo que se puede rescatar sobre el tópico de la educación, y la escuela para el adolescente, es buscar las formas de transmitir el conocimiento a los jóvenes, pero fundamentalmente la de transmitirles valores que no se midan en la escala del éxito económico, sino en la escala de la alteridad y la democracia. Es justo en este sentido donde este proyecto cobra un sentido específico, que a saber es la apertura de nuestro ser, para comprender no solo los métodos y las enseñanzas de la ciencia (a nosotros nos interesa el método abductivo), sino para comprender y actuar a favor de una verdadera alteridad ética para y con las otras personas.

Como ya explicamos, nuestro objetivo es que los estudiantes, aprendan a interpretar y comprender un texto (cualquiera que este sea), desde la mirada de la hermenéutica analógica. Practicando dentro del aula, a través de situaciones o casos problemáticos en los cuales haya que tomar una decisión prudente, y que quizá en algún momento de su vida la puedan aplicar.

Nos interesa, que los estudiantes aprendan a elaborar juicios morales, pero no solo eso, sino realmente ponerlos en práctica. Una forma de llevarlo a cabo, es a través de la comprensión y la puesta en juego de las categorías hermenéuticas que el docente les haya transmitido previamente a los estudiantes, esto se puede llevar a cabo perfectamente en la asignatura de *Ética y valores I* del bachillerato general. Las categorías que nos interesa que los estudiantes comprendan, son las que hemos visto anteriormente, es decir; las de *prudencia*, *ícono*, así como las *analogías de atribución*, *de proporcionalidad propia e impropia*.

Pero ¿cómo hacerlo? Explica Litwin (2008), que nuestras actividades docentes se instalan en un continuo, que se inscribe en un método, y en la secuencia en cómo nosotros presentamos y desarrollamos un cierto tema dentro del aula, lo que recomienda es que comencemos por elegir un tema disciplinar que se pueda vincular con una estrategia que presente una situación en la tengamos que tomar una decisión o que tengamos que dialogar con respecto a un tema y después tomar una decisión o deliberar lo mejor posible dentro del marco de convivencia social.

Litwin recomienda que nuestras estrategias docentes debemos enfocarnos o contextualizarlas en marcos de referencia claros, como pueden ser los intereses de nuestros estudiantes, la cultura en la que se desenvuelven o su entorno tradicional, esto nos servirá para ejemplificar y desarrollar ejercicios situándolos y secuenciándolos. Cosa muy importante, pues de lo que se trata es de poner el texto en su contexto, por ejemplo, tratar un tema que tenga que ver con la diversidad cultural que se vive en el marco de la propia escuela a la que asisten los estudiantes; lo que nos llevaría a:

...partir de un modelo de aprendizaje cooperativo desarrollar estrategias que estimulen el trabajo en equipos o grupos con una meta común; o el modelo de aprendizaje basado en la indagación, en el que las diferentes actividades se centran en aprender a resolver problemas y preguntas basándose en la observación de hechos y relaciones (Litwin, 2008:90).

Hemos señalando anteriormente que el *diálogo*, que podamos entablar dentro del aula, favorecerá nuestra comprensión y la manera en que los estudiantes ven las cosas. Claro, si previamente el docente ha expuesto con claridad la temática sobre la que versa esta hermenéutica. Estas actividades favorecerán la comprensión de cualquier tema dentro del salón de clase.

Para Litwin, la comprensión es la posibilidad de llevar a cabo en torno a un tema actividades que requieren pensamiento, tales como;

Dar explicaciones, encontrar ejemplos, generalizar, realizar analogías, representar el tema de una forma diferente. Para lograr esta comprensión el docente puede iniciar su trabajo preguntando a los estudiantes: ¿Por qué?, ¿Cómo se comparan?, ¿Qué pasaría si...? ¿Cómo lo sabes? Estas preguntas desplegarán actividades cognitivas de singular valor (2008:91).

Nuestra autora explica que estas actividades se pueden enmarcar tanto en un obrar práctico como en una reflexión en torno a él. Nuestra intención dentro de esta propuesta es muy similar. Por ejemplo; en la exposición por parte del docente sobre el concepto de *prudencia* o *moderación* podemos dialogar y ejemplificar a través de un texto que hable sobre la protección de las minorías por ejemplo. Para que después deliberemos entre todos, en torno al texto y con base en la categoría de prudencia.

En el aprendizaje cooperativo, explica Litwin, se deben proponer actividades variadas para alcanzar un objetivo, pues no es recomendable ser inamovibles en la forma en que nos acercamos al problema en cuestión, esto tiene la finalidad de otorgar la libertad a nuestros alumnos de escoger una determinada actividad que ellos prefieran y que además los motive, ya que esto favorece la oportunidad de avanzar y comprender más complejamente un tema o un problema expuesto en clase (Litwin, 2008).

En este estilo didáctico (el aprendizaje cooperativo), se piensa que tenemos que variar las actividades para evitar ser rutinarios y así estimulemos a nuestros estudiantes a involucrarse en actividades de manera responsable. Puesto que no existirán recetas para lograr el aprendizaje, esto supondrá también, parte del oficio de enseñar (2008).

¿Cómo son los textos que debemos exponer en clase? Recordemos que los textos, pueden ser muchos y muy variados, como pueden ser, obras de arte, poemas, esculturas, situaciones, objetos, seres vivos, etc. Podríamos analizar por ejemplo, los de carácter histórico-moral, los problemas de la libertad, de la responsabilidad, de la subjetividad, problemas referentes al pacto social, a la identidad nacional, al multiculturalismo, a la democracia, a la paz, a la

globalización, etc. Que como ya vimos pertenecen al los planes y programas de estudio para la asignatura de Ética y valores I del nivel medio superior.

En fin, existe una gama muy extensa de textos, en los que de una forma u otra se hacen referencia a todos estos temas que bien podríamos abordar y problematizar dentro de aula, y que podemos ir analizando a través de las categorías de la ética analógica.

Las dificultades que se propicien mediante el acercamiento por parte de los estudiantes y el docente, en torno al texto, son en sí mismas conocimiento, explica Litwin (2008).

Además, nos permiten abordar temáticas difíciles o comprometedoras que nos pueden afectar anímicamente, por esta razón es idónea la exposición de un caso en el que no estamos involucrados directamente, aunque esto no es garantía de que no nos afecte, de hecho, la idea es que el texto, nos pueda tocar algunas fibras de nuestro ser, y así podamos también dar nuestra opinión sobre el texto y podamos (justo con los compañeros y el docente), dialogar libre y respetuosamente.

Como ya se ha explicado, el objetivo de esta propuesta es que los alumnos comprendan algunos postulados de la ética analógica, para que sepan actuar con prudencia ante algún problema o situación que tengan que resolver en su vida.

Por ejemplo; Tina Blythe (1999) describe la comprensión como la posibilidad de llevar a cabo en torno a un tema actividades que requieren pensamiento, tales como: dar explicaciones, encontrar pruebas y ejemplos, generalizar, realizar analogías, representar el tema de una forma diferente. Para lograr esta comprensión el docente puede iniciar su trabajo preguntando a los estudiantes: ¿Por qué?, ¿Cómo se comparan?, ¿Qué pasaría si...? ¿Cómo lo sabes? Estas preguntas desplegarán actividades cognitivas de singular valor (Litwin, 2008: 100).

En el aprendizaje cooperativo que expone Litwin, se piensa que tenemos que variar las actividades para evitar ser rutinarios y así estimulemos a nuestros alumnos a involucrarse en actividades de manera responsable. En este caso no

existirán recetas para lograr el aprendizaje, pues esto, supone también parte del oficio de enseñar tal y como lo señala Litwin. Ahora bien, ¿Cómo son los casos o las situaciones que debemos exponer en clase? En el caso de esta propuesta, usaremos como analogado, las situaciones que podríamos problematizar en un texto, pues esto favorece los procesos comprensivos según Bruner.

Bien podemos seleccionar situaciones o casos de la vida real y construirlos para la enseñanza, ya que estos son textos, también una invitación para pensar, que implican creer, suponer, conjeturar, adivinar, buscar razones, idear, inventar.

Con la simulación tenemos la oportunidad de desarrollar diversos roles que en la vida concreta no haríamos por vergüenza o desconocimiento. Explica Litwin que lo primero que debemos hacer es tender un puente entre los temas relevantes del currículo y la posible aplicación de la comprensión ética analógico, como hemos mencionado, trabajaremos con algunas categorías hermenéuticas por ejemplo; nosotros como docentes tenemos que encontrar un caso en donde se presente un dilema en el cual la categoría de *prudencia* de la que habla la hermenéutica analógica, pueda servirnos para comprendernos e interpretarnos bajo el manto de una ética, pero también de una posición comprensiva en donde tenga cabida e importancia la diversidad de formas de ser.

No se trata de encontrar una respuesta satisfactoria para todos, como fruto del tratamiento del caso, sino de la posibilidad de comprender el tema, de alentar perspectivas diferentes para el análisis, de mostrar el valor de la diversificación en la búsqueda y de la capacidad de generar nuevos interrogantes.

Insistimos en que el presente trabajo está dedicado especialmente a los docentes de ética y por ende a los estudiantes de la educación media superior, aunque también a todas aquellas personas interesadas en la temática educativa y en la enseñanza de la ética hermenéutica.

Aquí proponemos una manera más de enseñar ética, y si es que nuestras intenciones no son tan extremas, lo que intentamos hacer; es deliberar junto con nuestros estudiantes. Litwin, comparte con nosotros una experiencia que tuvo, al escuchar a un profesor hablar en la inauguración de un congreso dedicado a; Las buenas prácticas docentes, en la Universidad de Uruguay. Lo siguiente es parte de lo que un profesor enunció:

Deberíamos evitar la tentación de evitar clases magistrales. La clase magistral tiene una cuota de autoengaño: el docente percibe que dio la clase bien y entiende que el tema, por añadidura, se aprendió bien. A una exposición prolija, un aprendizaje pulcro y ordenado. Pero es muy común que los estudiantes digan; sabe mucho del tema pero no le entendemos nada. Uno debería invertir más tiempo en pensar: ¿Cómo debo enseñar el contenido de mi clase? Un ejercicio posible es pensar qué y cómo enseñar si solo tengo una única oportunidad de dar clase a estos estudiantes, o cuales son la cinco cosas que no deberían dejar de saber (Litwin, 2008:112).

Efectivamente, muchos docentes de ética caemos en algún momento de nuestra vida, en la impartición de clases magistrales a estudiantes de bachillerato, incluso de universidad, sin recordar que debemos ser muy cuidadosos y concretos a la hora de exponer un tema cualquiera que este sea, pensamos que se trata de exponer muy en concreto el tema, es decir muy con límites muy claros. Pero pasemos de una vez a los recursos que nos serán de gran importancia.

4.3. Estrategias y recursos

La lectura de un texto, ayudara a la construcción del *diálogo*, además de despertar un interés distinto del que proporciona el mundo de los Mass Media¹⁴, ya que en estas épocas, de las Tecnologías de Información y de la Comunicación (Tic's), hay formas de conocer el mundo que no precisamente apelan al interior del ser humano. Por esta razón, la necesidad en el aula de acercar a las personas a sí mismas, pero también a los demás, partiendo del análisis analógico-icónico del texto.

¹⁴ Medios de comunicación de masas, en donde según la opinión de Sartori, estos convirtieron al hombre en un Homo Videns, es decir, en un ser humano que tiene prestancia casi absoluta para atraparse en los mensajes del mundo de los medios de comunicación, en donde no existen, motivos para que el ser humano desarrolle su pensamiento abstracto, ni crítico. Puesto que se encuentra sumergido en un mundo que primacia la pasividad intelectual (Sartori, 1998:235).

Pareciera que la didáctica de hoy día, busca priorizar el uso de textos electrónicos para el aprendizaje, por supuesto que esta herramientas, han ayudado a tener conocimientos sobre los cuales nunca imaginamos que podríamos tener algún tipo de acceso, o acercarnos a lugares lejanos a través de imágenes y videos, por otro e irónicamente han alejado a las personas del contacto cara a cara, tan necesario para la alteridad y la toma de conciencia acerca del otro. Esto se ha ido convirtiendo en una forma de proximidad artificial entre las personas, donde el docente no logra despertar el diálogo o el intercambio respetuoso de opiniones entre sus estudiantes.

Nosotros pensamos, que no es lo ideal para el ser humano en formación, como es el caso de nuestros estudiantes adolescentes, el no tener contacto cara a cara con sus pares, por el contrario, sostenemos que el ser humano debe aprender a convivir y a respetar las diferencias individuales y culturales, por eso es necesario el acercamiento más que el alejamiento, sobre todo cuando se trata de aspectos educativos y éticos, en donde el individuo es importante, pero lo es más, si es participe de un grupo social en el que en conjunto analizan y valoran diversas situaciones propiciadas por un texto.

Los textos sirven, al igual que los simuladores de vuelo a aprender a volar, los pilotos son sometidos a simuladores de vuelo para practicar maniobras y estrategias de despegue y aterrizaje, y en generalmente aprenden a pilotear un avión, lo controlan y lo dominan pues conocen los factores que sirven y no sirven para volar un avión y por supuesto para que no se caiga. De manera similar, el aula, será el espacio en donde se llevará a cabo el análisis del texto, a través de la lectura y el diálogo, pero sobre todo, haciendo el esfuerzo por poner en el juego las categorías de la ética analógica. Pues lo que queremos es aprender entre todos, a deliberar prudentemente, ya que:

No se trata de encontrar una respuesta satisfactoria para todos, como fruto del tratamiento de un texto o un caso, sino de la posibilidad de comprender el tema, de

alentar perspectivas diferentes para el análisis, de mostrar el valor de la diversificación en la búsqueda y de la capacidad de generar nuevos interrogantes (Litwin, 2008:97).

Litwin explica que es importante para los docentes, sintetizar nuestra estrategia docente, tratando de comprender el problema que denota el texto, así mismo podríamos elaborar un plan para la solución del problema, e incluso una evaluación, identificando los temas del currículo, expandiéndolo y relacionándolo con los temas del debate diario, esto para construir problemas para la enseñanza (2008).

Con la lectura de texto dentro del aula, podemos ilustrar claramente lo anterior, incluso podemos problematizarlo, pero lo fundamental de esto, es que a partir de la lectura del texto, podremos comprender e interpretar mejor un texto en el que apliquemos para su comprensión algún tipo de analogía, como la de proporcionalidad impropia o metafórica.

Considerando la estructura programática para la asignatura de Ética y valores I de la Dirección General de Bachillerato (DGB) en México, discurrimos que para el siguiente ejemplo, los temas que se presentan en el Bloque II, que tienen como objetivo introducir a los estudiantes al tema de; *la autonomía y el deber*, así como para acercarlos a que deliberen con respecto a éste, tenemos el siguiente texto que es un fragmento de *Los Miserables* de Víctor Hugo. En el que se presenta una situación problemática.

Lee el siguiente texto:

...Jean Valjean pertenecía a una humilde familia de Brie. No había aprendido a leer en su infancia; y cuando fue hombre, tomo el oficio de su padre, podador en Faverolles.

...Su carácter era pensativo, aunque no triste, propio de las almas afectuosas. Perdió a muy corta edad a su padre y a su madre. Se encontró sin más familia que una hermana mayor que él, viuda y con siete hijos. El marido murió cuando el mayor de los siete hijos tenía ocho años y el menor uno. Jean Valjean acababa de cumplir veinticinco. Reemplazo al padre, y mantuvo a su hermana y a los niños. Lo hizo sencillamente como un deber, y aun con cierta rudeza.

...Aquella familia era un triste grupo que la miseria fue oprimiendo poco a poco. Llegó un invierno muy crudo; Jean no tuvo trabajo. La familia careció de pan. ¡Ni un bocado de pan y siete niños!

Un domingo por la noche Maubert Isabeau, panadero de la plaza de la Iglesia, se disponía a acostarse cuando oyó un golpe violento en la puerta y en la vidriera de su tienda. Acudió, y llegó a tiempo de ver pasar un brazo a través del agujero hecho en la vidriera por un puñetazo. El brazo cogió un pan y se retiró. Isabeau salió apresuradamente; el ladrón huyó a todo correr pero Isabeau corrió también y lo detuvo. El ladrón había tirado el pan, pero tenía aún el brazo ensangrentado. Era Jean Valjean. Esto ocurrió en 1775. Jean Valjean fue acusado ante los tribunales de aquel tiempo como autor de un robo con fractura, de noche y en casa habitada. Fue declarado culpable y condenado a cinco años de presidio (Enríquez, 2007:33).

Después de la lectura de este texto, que a saber es un pequeño fragmento de la obra de Víctor Hugo “Los Miserables” podemos empezar con un cuestionario en el que incluyamos de entrada aspectos categoriales de la hermenéutica analógica, por ejemplo:

¿La hermana de Jean Valjean, estaba en condiciones de trabajar? Explica tu respuesta.

¿Es prudente tener muchos hijos? Explica por qué.

¿Una persona responsable debe tener muchos hijos? Explica por qué.

¿Es una virtud, tener muchos hijos? Explica por qué.

¿Al tomar un pan para llevarlo a sus sobrinos, Jean Valjean, actuó con prudencia? Explica por qué.

¿El panadero actuó bien al detener a Valjean? Explica por qué.

¿Fue justa la sentencia de Jean Valjean? Explica por qué.

¿Las circunstancias nos determinan o podemos hacer algo para evitar el mal?

Explica por qué.

Ahora bien; podríamos también acercarnos a este texto desde el aspecto icónico o analógico, a través de algunas preguntas.

Contesta con una sola palabra, lo que te signifique cada pregunta:

¿Qué representa en el texto el tener muchos hijos? ¿Por qué?

¿Jean Valjean actuó como sustituto de quién? ¿Por qué?

¿Qué quiere decir para ti, que Valjean haya tirado el pan? ¿Por qué?

¿Qué sentimientos te desencadenó este pequeño texto?

Otro ejemplo para propiciar el diálogo en el aula:

Macbeth: ¡Ah!, pero no me arrepiento de mi furia, de haberles matado.

Macduff: ¿Por qué lo habéis hecho?

Macbeth: ¿Quién puede ser, en el mismo momento prudente y desconcertado, templado y furioso, leal y neutral? ¡Nadie!, la urgencia de mi violento afecto dejó atrás a la moderadora razón (Shakespeare, 2002:46).

Anterior a esta lectura, el profesor pudo haber expuesto en que consiste la virtud o la prudencia.

Podríamos iniciar con preguntas detonantes; ¿Recuerdan en qué consiste la prudencia? ¿Quién lo puede leer?, está escrito en el pizarrón ¿Ustedes pueden ser tranquilos y al mismo tiempo, violentos? ¿El que razona es moderado?

Otro ejemplo de una situación problemática.

-Hola Clau, ¿como estas? ¿Cómo te va con tu nuevo cargo dentro de la empresa?

-Pues más o menos, soy la encargada de contratar y despedir a nuestros empleados.

-Oye que bien, te han de pagar súper bien ¿no?

-Del salario no me quejo, ¡Pero mi jefe, me trae de encargo!, necesita que le consiga para ahorita a un diseñador gráfico.

-Ten paciencia y consigue a esa persona lo más pronto posible.

-Ya tengo a esa persona, es un chico súper formal e inteligente. Un candidato excelente.

-¿Pues qué esperas? ¡Contrátalo!

-Es que hay un problema.

- ¿Cuál?

- Es cero positivo

- ¿Y cuál es el problema?

- ¿Qué debo hacer? ¿Lo contrato o no?

Debemos incitar a los estudiantes a pensar con respecto al texto que leímos, por ejemplo:

¿Tú qué harías si fueras el jefe y tu empleada contrata a una persona con VIH?

Si tuvieras una enfermedad, ¿la ocultarías para tener mas probabilidades de ser contratado/a)?

¿Cuál sería para ti, la decisión más prudente, como manejarías esta situación, si fueras la o el encargado de contrataciones de personal?

¿Cómo te imaginas que es tener una enfermedad muy grave, en una edad en que eres joven y productivo/a?

¿Si fueras el jefe o la jefa, cuál sería la decisión mas equilibrada para todos?

Notemos que el docente tiene mucho material para detonar el diálogo, así como para que los estudiantes trabajen en su cuaderno. Lo que interesa es plantearles problemas a los estudiantes para hacer que ellos mismos deliberen de una manera prudente y equilibrada. Ahora bien, una de las reglas para entrar en el juego del diálogo constructivo y democrático, es siempre tratar de comprender el punto de vista de los demás, y hacer el esfuerzo por ponernos en los zapatos del otro.

CONCLUSIONES

Usando los tipos de analogías para la enseñanza de la ética, podremos contribuir a la mejora su enseñanza en el bachillerato, y como hemos visto, con estos ejemplos, también conoceremos su valor e importancia a nivel cognitivo y por qué no, sus limitaciones.

Los docentes de ética tendrán la responsabilidad de anticipar las posibles dificultades de sus alumnos para la apropiación de conocimiento, para que con esta información, el docente pueda contribuir a la solución de dichos problemas que se presentan en la enseñanza de ésta disciplina.

El docente, debe comprender que el uso o aplicación de la hermenéutica analógica, en nuestro caso será un instrumento de comprensión para la ética que debemos transmitir a los jóvenes estudiantes de nivel medio superior.

El trabajo que se requiere en el aula, es que los estudiantes sean capaces de identificar la categoría analógica que pueden aplicar, para llegar a una posible conclusión sobre la temática a tratar en él aula, pues si el estudiante no logra abducir, es decir, llegar a una conclusión hipotética con respecto de un problema ético, el modelo analógico carecería de valor para su mejor comprensión dentro del aula.

En la práctica cotidiana, nos percatamos que los estudiantes formulan gran cantidad de hipótesis o abducciones con respecto a una situación problemática planteada por el docente en él aula, y que muchas veces nos sorprende su capacidad e inteligencia, es así que podemos decir que nuestra labor es encaminarlos y acompañarlos en su apropiación del conocimiento, acerca de categorías imprescindibles para hermenéutica analógica, con la intención de que las apliquen no sólo en el contexto educativo sino que la puedan a su vida diaria.

Sería muy interesante e importante, construir y promover la formación de sistemas conceptuales en nuestros estudiantes que permitan relacionar estos, con otras áreas del conocimiento. No se trata de implantar unívocamente el uso de la analogía y la iconicidad para cualquier caso dentro del conocimiento, ni tampoco de aceptar como verdaderas todas las opiniones como verdaderas, se trata de la posibilidad de colocarnos en un equilibrio que permita la comprensión y la interpretación en el ambiente escolar y específicamente en las asignaturas filosóficas.

Sabemos que resulta necesario desafiar a los estudiantes para que ellos mismos lleguen a sus propias conclusiones a través de sus circunstancias, con la salvedad de someter a ciertos juicios categoriales aquellas conclusiones.

Así, estaremos contribuyendo a una mejor comprensión de la ética y por supuesto de la hermenéutica analógica, quizá evitando ya tanto parafraseo sobre el tema, actuando de una vez sobre aquello que llamamos realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, A. (2001, enero-junio). "La hermenéutica analógica como un modo de abordaje a los procesos educativos". En: Revista *Calei-Doscopio*, Aguascalientes: UAA, año 5, núm. 9, pp. 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.
- Araya, D. (2004). *Didáctica de la Historia de la Filosofía*, Bogotá, Cooperativa Editorial. Magisterio.
- Arriarán, C. (2007). *La filosofía latinoamericana en el siglo XXI. Después de la posmodernidad ¿qué?* México: UPN-Ajusco/Pomares.
- Arriarán, S. y Hernández, E. (coord.) (2001). *Hermenéutica analógica-barroca y educación*, México: UPN-Unidad Ajusco, col. Textos, núm. 27.
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2005). "Pedagogía de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación", en: *Revista de educación*, Madrid: UNED, núm. 336, pp. 219-248
- Balaban, O. (1999). *Plato and Protagoras. Truth and relativism in ancient greek philosophy*, Boston, Lexington Books.
- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el porfiriato*, México: El Colegio de México.
- Berlin, I. (2015), *Las raíces del Romanticismo*, México, Taurus.
- Beuchot, M. (2003). *Tratado de Hermenéutica Analógica Hacia un nuevo modelo de interpretación*, México, Ítaca.
- Beuchot, M. (2004). *Ética*. México: Torres Asociados.
- Beuchot, M. (2005). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México: UNAM.
- Beuchot, M. (2008). *Filosofía mexicana del siglo XX*, México: Torres Asociados.
- Beuchot, M. (2008). *Filosofía y derechos humanos*, México, Siglo XXI.
- Beuchot, M. (2014). *Charles Sanders Peirce: Semiótica, iconicidad y analogía*, México, Herder.

- Beuchot, M. (29 de septiembre de 2013). "Hermenéutica analógica". En: Álvarez, A. (coord.). *Ciclo de conferencias de Hermenéutica Latinoamericana*, México: UPN-Ajusco [Video. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=IEtyR9sCXYA&nohtml5=False>]. (Consultado el, 10/08/2015).
- Beuchot, M. (2007a). *Compendio de Hermenéutica Analógica*. México, Torres Asociados.
- Beuchot, M. (2007b). *Phrónesis, analogía y hermenéutica*. México, UNAM.
- Casar, E. (2011). *Para qué sirve Paul Ricoeur en crítica y creación literarias*, México: Universidad Iberoamericana.
- Casetta, G. (1987). *Origini e sviluppi dell'analogia: da Parmenide a S. Tommaso*, Roma: Fondata da Giovanni Treccani.
- Conde, N. (2001). *Hermenéutica analógica (definición y aplicaciones)*. México: Primero Editores.
- Díaz, A. (2005). *Didáctica y currículum*. México: Paidós.
- Díaz, M. (2010). *Psicología clínica, ¿Para qué sirve? ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace?* México: UAM-Xochimilco.
- Eggers, L. (2003). *Los Filósofos Presocráticos*. Barcelona: Gredos,.
- Enríquez, A. (2007). *Ética y valores 1, un enfoque constructivista*. México: Pearson-Prentice Hall.
- Escudero, J. M. (1981): *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: US.
- Fernández, J. (1974). *Didáctica*. Madrid: UNED.
- Ferraris, M. (2010), *Historia de la Hermenéutica*. México, Siglo XXI.
- Gadamer, H.,-G. (2004), *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme. Tomo II.
- Gadamer, H.,-G. (2007), *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme. Tomo I.
- González, B. (1951). *Bosquejo histórico de la educación en México*. México: Herrero. Tomo I.
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Barcelona, Herder.
- Gutiérrez, B. (2002). *Temas de filosofía hermenéutica, conferencias y ensayos*, Colombia, UA/UNC.

- Heidegger, M. (2002). *El ser y el tiempo*. Barcelona: Biblioteca de los Grandes Pensadores.
- Kazuhiro K. (1992). *La educación en la historia de México*, México: El Colegio de México.
- Larroyo, F. (1956). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Laudo C. (2011). *La Hipótesis de la pedagogía posmoderna, educación, verdad y relativismo*. Madrid: UNED.
- Litwin E. (2008), *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Argentina: Paidós.
- Mallart, J. (2001). "Didáctica: Concepto, objeto y finalidad", en: Sepúlveda, F. y Rajadell, N. (coord.). *Didáctica General para Psicopedagogos*. Madrid: UNED, pp. 23-57.
- Max-Neff, M. (1985). *La Economía descalza. Señales desde el mundo invisible*. Colombia, FICA.
- Néspolo, J. (2007). "El problema de la identidad narrativa en la filosofía de Paul Ricoeur", [Disponible en: <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/>]. (Consultado el, 18/08/2015).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Ponce, H. (coord.) (2007). *Innovación y tradición en Fray Alonso de la Veracruz*, México, UNAM.
- Prawda, J. (1987). *Logros, inquietudes y retos del futuro sistema educativo mexicano*. Grijalbo: México.
- Ratinoff, L. (1994). "La Crisis de la Educación: El Papel de las Retóricas y el Papel de las Reformas", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México: CEE, vol., XXIV, pp. 15-96.
- Reyes, A. (1959). *México en una nuez, Obras completas*. México: FCE.
- Ricoeur, P. (1995a). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI, Tomo I.
- Ricoeur, P. (1995b). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Madrid: Siglo XXI, Tomo II.
- Ruíz, J. M. (1996): *Teoría del currículum: Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Universitas.

- Sabine, G. (2002). *Historia de la Teoría Política*. México: FCE.
- Sáenz, B. O. (Dir.) (1992). *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- Salmerón, F. (2000). *Filosofía y educación*, México: El Colegio de México. Tomo III.
- Santiago, L., (1987). *Tradición, lenguaje y praxis en la hermenéutica de H.-G. Gadamer*. Málaga: SPICU.
- SEP-SEMS (2008). *RIEMS (Reforma Integral para la Educación Media Superior), La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*, México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Shakespeare, W. (2002). *Tragedias*. RBA: Barcelona.
- Shöekel, L. (1994). *Apuntes de hermenéutica*. Madrid: Trotta.
- Soto, Alejandra (2010). *Traducción, comentario y notas de libro Analíticos Posteriores, capítulos I y II, incluido en la Dialéctica resolutio cum texto Aritotelis de fray Alonso de la Veracruz*. México: UNAM, Tesis de la Licenciatura en Letras clásicas. [Disponible en: <http://132.248.9.195/ptb2011/febrero/0666587/Index.html>], (Fecha de consulta 19/08/2015).
- Staples, A. (1992). *La educación en la historia de México*, El Colegio de México, México
- Torres, J. y Vargas G. (2010). *Competencias en educación, ¿Lo idóneo para un país como México?* México: Torres Asociados.
- Vattimo, G. (2011). *En torno a la posmodernidad*. España: Anthropos.
- Velasco, A. (2007). *Prólogo, en Carolina Ponce Hernández (coord.) Innovación y Tradición en Fray Alonso de la Veracruz*. México: UNAM.
- Vigo, G. (2002). *Hans-Georg Gadamer y la filosofía hermenéutica: la comprensión como ideal y tarea*. Buenos Aires: Escritos de Filosofía.
- Wehinger, G. (2008). "Una investigación del significado de téchne, desde M. Heidegger", [Disponible en: <http://www.mediartestudios.com.ar/dw/técnica.htm>]. (Consultado el, 28/06/2015).