

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS
Y
MAURICIO BEUCHOT PUENTE
COORDINADORES

Hermenéutica analógica y nueva epistemología: nexos y confines



Ta
EDITORIAL
TORRES
ASOCIADOS

Luis Eduardo Primero Rivas (1950) es licenciado, maestro y doctor en filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor fundador de la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN), creador de la *pedagogía de lo cotidiano* (su primer texto es del año de 1989) y junto con Mauricio Beuchot Puente es creador de la nueva epistemología, cuyo libro fundador se titula *Perfil de la nueva epistemología* (2012). Su lugar actual de trabajo en la UPN se encuentra en el Seminario Permanente de Investigación sobre la nueva epistemología (SPINE), cuyos trabajos pueden encontrarse en el portal situado en:
<http://spine.upnvirtual.edu.mx>

Mauricio Beuchot Puente (1950) es el creador del movimiento de la hermenéutica analógica, además de tener diversas y múltiples publicaciones en los campos de trabajo en la filosofía. Hoy es el principal filósofo de Iberoamérica, considerando el reconocimiento nacional e internacional que tiene. Es investigador del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM; Emérito del Sistema Nacional de Investigadores e inminentemente también Profesor Emérito de la UNAM.

En este libro igual escriben:

Arturo Álvarez Balandra, es Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN); profesor en ésta universidad y activo participante del movimiento de la hermenéutica analógica.

Ulises Cedillo Bedolla, es licenciado en pedagogía y maestro en desarrollo educativo por la UPN. Profesor en ésta universidad, activo en el movimiento generado por Mauricio Beuchot y miembro fundador del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología (SPINE).

Alejandro Méndez González, es licenciado en filosofía; profesor en la Universidad La Salle Noroeste, y participe destacado del movimiento de la hermenéutica analógica a través de su pertenencia al SPINE.

Alfonso Luna Martínez, es licenciado en pedagogía, maestro en desarrollo educativo (UPN) y doctorante en el Doctorado en Educación de la UPN. Igualmente es Subdirector de Gestión en la Secretaría de Educación Pública (SEP) federal. Tutor en línea SEP y participante del SPINE.

Diana Romero Guzmán, es licenciada en pedagogía y maestra en desarrollo educativo por la UPN. Profesora en universidades privadas y se sitúa laboralmente en el sector administrativo de la UPN; se encuentra activa en el movimiento generado por Mauricio Beuchot y participó en la fundación del SPINE, donde se encuentra activa.

Hermenéutica analógica y
nueva epistemología:
nexos y confines

Luis Eduardo Primero Rivas y
Mauricio Beuchot Puente
Coordinadores

Hermenéutica Analógica y nueva epistemología: nexos y confines



Primero Rivas, Luis Eduardo y Beuchot Puente, Mauricio
Hermenéutica analógica y nueva epistemología: nexos y confines, Luis
Eduardo Primero Rivas y Mauricio Beuchot Puente – México
Editorial Torres Asociados, 2019.
166p. 21 cm.

ISBN: 978-607-8702-02-2

100 107 CED.b.

Primera Edición: Octubre de 2019

© 2019 Derechos reservados por los autores

d.r. © 2019 Editorial Torres Asociados

Coras, manzana 10, lote 4 int. 3,

Col. Ajusco, delegación Coyoacán

Ciudad de México.

editorialtorres@prodigy.net.mx

www.prodigyweb.com.mx/editorialtorres

No se permite la reproducción total o parcial de este libro,
sin el permiso del editor.

Este libro fue dictaminado por el sistema “doble ciego”,
de acuerdo a las normas actuales en la política editorial vigente.

DISEÑO Y CUBIERTA: Gregorio Cervantes sobre una imagen de Gustavo Cano

Impreso en México / Printed in Mexico

ÍNDICE

<i>Introducción: nexos y confines del encuentro entre la hermenéutica analógica y la nueva epistemología</i>	
Luis Eduardo Primero Rivas	9
<i>Capítulo 1: La hermenéutica analógica en la educación para la ética</i>	
Mauricio Beuchot Puente	25
<i>Capítulo 2: La hermenéutica analógica en la conceptualización de la epistemología y la filosofía</i>	
Luis Eduardo Primero Rivas	43
<i>Capítulo 3: El texto como categoría base de la hermenéutica analógica</i>	
Arturo Álvarez Balandra	67
<i>Capítulo 4: Apuntes a considerar antes de plantear un proyecto investigación en educación: Reflexiones desde la nueva epistemología analógica</i>	
Ulises Cedillo Bedolla	85
<i>Capítulo 5: Marco categorial para pensar la religión desde la nueva epistemología</i>	
Alejandro Méndez González	107
<i>Capítulo 6: Hermenéutica analógica de la vida cotidiana en la comprensión y transformación del Êthos docente</i>	
Alfonso Luna Martínez	127
<i>Capítulo 7: Entre teoría y praxis. Aportes de la hermenéutica analógica a la didáctica</i>	
Diana Romero Guzmán	143

INTRODUCCIÓN: NEXOS Y CONFINES DEL ENCUENTRO ENTRE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y LA NUEVA EPISTEMOLOGÍA

Luis Eduardo Primero Rivas,
Universidad Pedagógica Nacional, Seminario Permanente de
Investigación sobre la nueva epistemología

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

Mauricio Beuchot, en su capítulo en este libro

Inicio esta parte primera del libro puesto a su consideración con una frase escrita por Mauricio Beuchot Puente en el primer capítulo del volumen, especialmente significativa, en tanto recupera el papel creativo de los “desencuentros” cognitivos, que pueden convertirse en creadores del “pensamiento sobre todo en los debates”. Esta aseveración está lejos de convocar un debate posible entre los autores partícipes en esta publicación, en tanto al haberles leído estoy lejos de prefigurarla, pero sí puede generar una confrontación con otros autores y/o usuarios del libro, dados los supuestos básicos que orientan esta publicación, entre los cuales resaltan la posición crítica en filosofía y sus significados. Incluso Beuchot llega a escribir en la primera frase de su capítulo: “La educación es algo muy importante, dema-

siado como para dejarla en manos de los pedagogos. Tiene que intervenir el filósofo”.

El segundo principio original que lo anima es la recuperación del pensamiento de frontera, o de la filosofía más actual.¹ Este supuesto original es en sí crítico, en tanto conlleva el rechazo a filosofías rebasadas por el saber surgido desde una conciencia histórica que sepa del devenir filosófico, y pueda reconocer los cambios efectuados en él y reconocidos como tales desde parámetros tangibles como el reconocimiento profesional de quien ha generado las transformaciones filosóficas (o conceptuales). Esta manera de ponderar el reconocimiento se concreta en la producción registrada de los autores que crean lo nuevo; en las citas de sus obras (y no exclusivamente en el sentido de los parámetros de la evaluación neoliberal),² que pueden ser contadas y registradas sin la menor duda; y de manera tajante e igual sin subterfugios, los seguidores con que cuenta el creador de lo nuevo, en tanto se ha convertido en un ícono, un modelo a seguir, como también dice Beuchot en su capítulo, siguiendo a A. Ferrara, especialmente en su libro *La fuerza del ejemplo*.

El tercer supuesto primigenio de este libro es su contenido ético. La presencia de la ética es uno de los hilos conductores de su trama, y ella se expresa desde el capítulo inicial, titulado por Beuchot como “La hermenéutica analógica en la educación para la ética”.

1 Para desarrollar este asunto, puede consultarse mi artículo “Pensar en el conocimiento de frontera y las nuevas formas de significar”, publicado en la revista electrónica AXON, Revista de ciencias sociales, humanidades y tecnología, #3, septiembre-diciembre 2018, ps. 3-12. Véase en <https://tyreditorial.com/revistas/Axon/3>

2 Sobre este asunto puede revisarse el capítulo que he escrito sobre este tema en el libro *Al este del paradigma...* titulado “La producción académica en los tiempos de la evaluación neoliberal”, Luis Mauricio Rodríguez-Salazar y Frida Díaz Barriga, co-coordinadores, Ed. Gedisa, México, 2019, ps. 281- 307.

El cuarto principio que organiza al libro es el rigor filosófico y expresa lo que hace años Guillermo Hurtado llamó el “sentido conservador” de la filosofía realizada por los autores considerados –esto dicho por él en una conversación privada, y/o en un comentario público en un evento; circunstancia que he olvidado–, *conservadores* en cuanto discurren respetuosamente con las maneras clásicas y formales de hacer filosofía, tomando en consideración las convenciones originales de pensar filosófico, a través de construcciones intelectuales organizadas ontológica y lógicamente, en tanto se corresponden con el ser realmente existente.

El quinto supuesto primigenio presente en todo este libro es el realismo, la pulsión por *dar con la realidad*, que en la filosofía actual se puede pensar como el “nuevo realismo”, que será en definitiva el analógico. Diversos autores escribirán sobre este asunto, y en esta “Introducción” se lo resalta para que se tenga presente este sentido fundador del realismo analógico. El rigor filosófico aducido en el cuarto principio lleva a postular que primero debemos saber del ser de lo existente, para luego pensar sobre el saber acerca del ser, aquella actividad cognitiva que nos lleva a la gnoseología y la epistemología, y luego a otros universos conceptuales.

El sexto postulado indispensable nos conduce a otra presencia constante en el libro: la antropología filosófica. La definición del ser humane en la cual creemos³ está presente de manera implícita o explícita en los autores aquí publica-

3 Al usar este término (ser humane) es indispensable para los nuevos lectores de mis publicaciones destacar que corresponde a la campaña de la “e” que impulso desde hace años, la cual ha recibido una sistematización en la ponencia “Buscar un lenguaje incluyente para la mejor convivencia colectiva: la campaña de la «e»”, presentada en el Primer congreso de lenguaje inclusivo: desde la @ interviniendo la escritura al todes como forma de organizarnos, Buenos Aires, Argentina, abril 2019. Ver en: <http://karinanazabal.blogspot.com/2019/05/ponencia-buscar-un-lenguaje-incluyente.html>

dos, y se expresa con diversas intensidades. En algunos, como en el mismo Mauricio Beuchot, es ostensible, así como también es potente en el capítulo de Alejandro Méndez González, de la Universidad La Salle Noroeste, en Ciudad Obregón, Sonora.

La séptima constante ineludible es la educación, aquí considerada de diversas maneras e intensidades y donde resalta el sentido de la educación como *formación*, más que como *escolaridad*. Incluso el autor de la Universidad La Salle Noroeste refiere a Gadamer en su idea de “formación”, como se encontrará en su texto. Si bien este es el significado y sentido predominante de la educación como constante del volumen, también se recurre a la educación como escolaridad, para considerarla en temas directos –como la enseñanza de las asignaturas religiosas en la universidad dicha de Sonora, o el asunto de la didáctica trabajado por Diana Romero Guzmán–, que nos faculta a pensar que en este libro hay un buen tratamiento del asunto educativo, que igual se expresa en el capítulo de Alfonso Luna Martínez, donde incluso toma en cuenta situaciones pragmáticas y directas del inicio del actual ciclo escolar de la educación básica del país, como puesta en marcha de la *Nueva Escuela Mexicana*, y el *èthos* (la fuerza ética) que está presente en ella.

El octavo principio articulador y fundamental es la epistemología, y de alguna manera es el pilar central del edificio, o el segundo de la urdimbre del libro, siendo el primero la hermenéutica analógica, la gran construcción de Mauricio Beuchot, hoy convertida en un movimiento.⁴

⁴ Sobre esto hay varias referencias; la inicial puede consultarse en el libro compilado por Guillermo Hurtado con el nombre de *Hermenéutica analógica. Aproximaciones y elaboraciones* (Editorial Ducere, México, 2003) y otra importante es el libro de Napoleón Conde Gaxiola *El movimiento de la hermenéutica analógica*, Primero Editores, México, 2006.

En la estructura u organización general del libro, también hay otras líneas de su gran panoplia, las cuales recuperan aspectos más técnicos de la reflexión ofrecida como el examinado por Arturo Álvarez Balandra en su capítulo, que desentraña los sentidos y significados del “texto”; o el de Ulises Cedillo Bedolla titulado “Apuntes a considerar antes de plantear un proyecto de investigación en educación...”, que incluso tiene algunas implicaciones pragmáticas y/o instrumentales, al tomar en cuenta aspectos escolares de la enseñanza de estos temas en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de México.

Habiendo resaltado los nexos y confines que encontrará en este volumen que examina la confluencia entre la hermenéutica analógica y la nueva epistemología, podemos distinguir ahora:

ALGUNAS FRASES CENTRALES

Habiendo perfilado en general el libro puesto a su consideración, pasemos a un recuento detallado de algunas frases de indispensable consideración, comenzando con una de Mauricio Beuchot en el primer capítulo, donde escribe:

“CONCLUSIÓN

El uso de la iconicidad, o del signo icónico, en la educación y en otros campos, nos llevó hasta el tema del realismo que el ícono propicia. En la pedagogía, nos da un modelo en el que el maestro no se contenta con brindar información, sino que

da *formación*, específicamente con su ejemplaridad. Es la idea del maestro como ícono o modelo a seguir para el alumno. Es lo que ahora se maneja en filosofía de la ciencia, para ubicar a alguien en una tradición o escuela, a través de los paradigmas que sigue, como lo ha hecho Thomas Kuhn, en seguimiento de Wittgenstein”.

De esta frase se pueden resaltar diversas partes, sin embargo, es relevante subrayar una central: *la iconicidad de quien educa*, ejemplaridad que incluso llega a la enseñanza del oficio de hacer ciencia, vía la educación en los paradigmas surgidos en las revoluciones científicas.

Pasemos ahora a una redacción de A. Álvarez Balandra, quien asevera:

“Sin embargo, en el campo de la hermenéutica el texto se interpreta en dirección inversa al análisis lingüístico estructural, pues se trata del acto interpretativo que está más allá de la pura estructura virtual (el código) que elimina a los sujetos, el tiempo y el mundo; ya que los involucra, los toma en cuenta, se orienta en la búsqueda de correspondencia entre el autor, el lector y el mundo que el texto nos abre. Eso no implica olvidar que todo texto es una producción situada, tiene un contexto que transmite a los lectores: según sea el momento histórico, sus referentes y las circunstancias de su lectura”.

Álvarez Balandra con esta oración sintetiza mucho del contenido de su capítulo, y nos anuncia que en él destacará el significado hermenéutico del texto, su amplitud de sentidos y su “producción situada”, que conduce tanto a lo multifactorial como a lo concreto, rasgos centrales de la nueva epis-

temología, como puede percibirse en varias de sus publicaciones.⁵

En su capítulo, Ulises Cedillo Bedolla escribe: “Incluso, nuestra falta de precisión y orden podría estar expresando –sin saberlo– un realismo ingenuo o más aún, algún tipo de idealismo”, en tanto que Beuchot ha afirmado en su título: “Al hacerlo [al educador poner en realización una cierta antropología filosófica] sin darse cuenta no es del todo inocente, ya que tiene la obligación... de enterarse de qué es lo que se quiere hacer con la educación, cuál es el fin que se propone con ella.” Esto es: ambos autores convocan a la conciencia, al saber deliberado y específico de la acción, para evitar la ingenuidad y la inocencia. Palabras mayores.

Asimismo, Ulises Cedillo siguiendo en esa misma línea crítica escribe:

“Los *apuntes* que a continuación se presentan, se enfocan en darle relevancia, coherencia y contenido a lo que debiera ser un requisito para registrar un proyecto de investigación, nos referimos al marco referencial y/o *paradigma*, realización que insistimos debe considerarse con más cuidado en la Universidad Pedagógica Nacional, en particular, en las asignaturas que se supone buscan adentrar y formar al estudiante de la Licenciatura en Pedagogía al campo de la Investigación Educativa, así como apoyarle en la realización de su trabajo de titulación, en el mejor de los casos, una tesis.”

Esta frase, contextualizada en las referencias previas, podría interpretarse como un llamado del autor a evitar la ingenuidad y la inocencia, en el diseño y puesta en práctica de las

⁵ Considérese en especial Beuchot & Primero 2018, ps. 111 y ss: “Epistemología de lo multifactorial – o lo multifactorial como ignorancia o analogía”. Este libro puede obtenerse gratuitamente en el Portal SPINE: <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

asignaturas con las cuales, en la Universidad Pedagógica Nacional de México, se pretende enseñar a realizar la investigación educativa.

El autor de la UPN también resalta el nexo entre la hermenéutica analógica y la nueva epistemología, y lo hace con esta afirmación:

“La vinculación entre la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot Puente y los desarrollos epistemológicos de Luis Eduardo Primero Rivas ha quedado resuelta según nos comenta el mismo Beuchot (SPINE, 2018)... en una *nueva epistemología analógica*, concepción atribuida por su amigo e historiador de la filosofía: Guillermo Hurtado. La vinculación del pensamiento de Beuchot y Primero en torno a dicha propuesta queda expresada en diversas publicaciones que tienen su inicio en el año 2012, cuando es publicado el libro: *Perfil de la nueva epistemología*.”

En esta frase encontramos otro de los nexos y confines entre la hermenéutica analógica y la nueva epistemología, con una referencia clara tanto al mismo Beuchot como a Guillermo Hurtado Pérez, ya mencionado en esta “Introducción”. Las frases de Cedillo pronostican un capítulo productivo, que dará muchas pistas para lo investigado.

Enseguida recobro una frase de Alejandro Méndez González, quien redacta:

“En toda «buena reflexión»⁶ es perentorio evitar reduccionis-

6 Esta nota de pie de página reproduce la suya en su capítulo, que dice: “Las implicaciones y características de esta categoría, propia de la nueva epistemología, fundamento de esta ponencia, pueden verse en: Primero Rivas L., (2019). Específicamente el Capítulo 3. Pensar bien”. El libro citado por Méndez es *La UPN es más importante que PEMEX*. Este libro puede obtenerse gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>. Nota del editor.

mos, es decir, tomar una parte de la realidad y estimarla como un todo. Es por ello que, en el umbral [de su capítulo], se sostiene que todo lo que se puede mentar como «religioso» (acciones, instituciones, creencias, lugares, personas, etc.) tiene un «lugar», un espacio que le es propio al que se le denominará «Espacio existencial religioso» dónde lo religioso dice relación con el sentido, concretamente, el sentido de la vida”.

Es relevante recuperar otra frase del profesor de la Universidad La Salle Noroeste, asociada a otro de los pilares de este libro: la antropología filosófica, en cuanto escribe:

“Primero Rivas plantea tres niveles de la existencia humana (Primero L. E., 2018). El primero de ellos es el más extenso, es el género humano, universal, el que permite identificar similitudes y establecer analogías con los otros. El segundo nivel es la delimitación en especificidades o particularidades humanas, definidas a partir de las concreciones circunstanciales y situacionales en la que se ubica el sujeto, tales como: la nacionalidad, instituciones a las que pertenece, creencias, entre otras. Y por último, “*la parte singular que actúa la comprensión y acción sobre la realidad; siendo esta fracción singular o específica la persona*” (Primero L. E., 2018, pág. 133).”

La frase recobrada sobre la «buena reflexión», en definitiva, el *pensar bien* –meta de la buena filosofía–, la asocia a la condición antropofilosófica, que, también a últimas, desemboca en la acción de la persona, la singularización del ser humano.

Otro de los autores, Alfonso Luna Martínez, pareciera haber leído a Alejandro Méndez González, en tanto dice: “un pensamiento prudente y necesario ante las emergencias

latinoamericanas y nacionales” es el que se debe poner en práctica, y el cual aplica a tomar en cuenta algunas situaciones de la actualidad mexicana, pues dice:

“Dando por cierta la afirmación de Primero Rivas [sobre la *falacia escoliadora*], puedo advertir un riesgo y una emergencia en la *Nueva Escuela Mexicana*. Riesgo de que se convierta en adoctrinamiento de la enorme maquinaria magisterial, para promover aquellos fines de una educación que apunte los intereses gubernamentales, no necesariamente los que beneficien al bien común y, la emergencia de proporcionar herramientas pertinentes a la comprensión de las problemáticas educativas, su atención y transformación. No se trata de construir una nueva escuela *escoliadora*; sino de proponer un proceder formativo que, por su carácter y alcance, logre superar los intereses colonialistas y capitalistas y, se encamine a formar una buena sociedad, que es urgente y necesaria”.

La pertinencia conceptual y política de esta aseveración, que convoca realidades actuales y de suyo concretas, lleva a Alfonso Luna a recuperar uno de los grandes confines entre la hermenéutica analógica y la nueva epistemología, cuando anota:

“El *êthos* considerado en la vida cotidiana de los profesores, es constituyente del ser docente, dado que involucra «parámetros morales de comportamiento que son ontológicamente constitutivos y constituyentes del ser humano» (Primero, 2011, p. 22). Esto trasladado al ejercicio profesional de los profesores, me ayuda a construir la siguiente afirmación: la práctica de los maestros involucra patrones de comporta-

miento ontológicamente constituidos, que, a su vez, resultan constituyentes de un tipo de docencia.”

Por esto, Luna se dedica a recuperar lo cotidiano:

“La idea de lo cotidiano completa a la posición hermenéutica analógica, en su afán de interpretar la realidad dónde y cómo operan los docentes; pero, asumo que lo hacen en y desde la vida cotidiana. Reconocer tal cotidianidad en las prácticas docentes, dota a la investigación hermenéutica analógica de la posibilidad de «identificar, nombrar, aprovechar, investigar y actuar en los espacios ontológicos de la formación humana, vinculados a la vida familiar y privada; en la acción comunitaria y social» (Primerio, 2006, p. 37).”

Alfonso Luna señala derroteros claros a seguir y ahora recuperemos una frase de Diana Romero Guzmán, que pareciera sintetizar parte de lo destacado en los pilares de este libro:

“Cuestionar la praxis del docente frente a la enseñanza que desempeña, es una tarea que resulta mejor si se lleva a cabo desde la introspección que puede realizar cada docente sobre su trabajo diario. La necesidad de repensar el trabajo de enseñanza es necesario desde la consideración de los elementos con los que la educación y la sociedad se enfrentan en la época actual. La educación y el sistema de enseñanza están en crisis, en parte debido a una pérdida del carácter formativo real, pues la enseñanza versa sobre un carácter de capacitación para enfrentar la competencia mundial desde la concepción capitalista, neoliberal y eurocéntrica”.

El matiz se concentra en el término “eurocéntrica” que nos conduce a otras de las partes de la confluencia entre la hermenéutica analógica y la nueva epistemología: el carácter poscolonial que ambas portan.⁷ Diana Romero Guzmán ofrece otra frase sintética:

“Y aunque las herramientas mencionadas tienen una utilidad práctica de inmediatez de intercambio de información, de fondo su implementación tiende a una despersonalización latente de la labor que implica el educar y formar personas conscientes de las problemáticas actuales. Pues al asumir dichas estructuras educativas, al docente no se le facultaría para formar, sino para instruir de manera instrumentalista y al alumno se le capacitaría para ser efectivo en realizar una práctica específica o resolver un problema desde la inmediatez que exige el desarrollo económico y social, y no una formación en sentido integral, donde logre cuestionar su situación social y desarrollar pensamiento crítico que recupere la historicidad de su contexto, creando conciencia”.

A manera de cierre de esta parte, transcribamos otro enunciado sintético de Diana Romero, que pareciera indicar que su propio capítulo, el final, es también un cierre adecuado del libro:

“Interpretar la realidad desde este posicionamiento epistemológico [el de la nueva epistemología analógica] nos lleva a considerar a la didáctica, la pedagogía y la educación, desde su historicidad, su contexto y la dinámica de los elementos

⁷ Acerca de esta tesis puede leerse el capítulo que publiqué con el nombre de “La hermenéutica analógica como filosofía poscolonial”, en el volumen *Señales y huellas de la hermenéutica analógica*, Napoleón Conde Gaxiola (Coordinador) Editorial Torres Asociados, México, 2019, ps. 55 – 70.

que lo componen para construir un saber desde lo multifactorial y como producto de una racionalidad en conjunto con su sensibilidad propias de la condición humana y por lo tanto a la construcción de conocimiento”.

Su frase nos aporta otra sutileza a resaltar: el nexo entre racionalidad y sensibilidad, asunto ampliamente tratado en el contexto del esfuerzo ahora retomado en este volumen,⁸ que incluso llevará a Diana Romero a un desarrollo, al escribir: “Una *didáctica ecológica* entonces, se proyecta en el conocimiento y mejora integral del aula como microsistema de aprendizaje, requerido de un escenario vivido en profundidad, pero recordado y entendido como realidad transformadora, en continua multifactoriedad socio-comunicativa y de indagación permanente”. Diana *dixit*.

El capítulo escrito por mí, titulado “La hermenéutica analógica en la conceptualización de la epistemología y la filosofía”, ofrece como tesis principal un desarrollo de la filosofía en marcha, centrado en el “materialismo analógico”, conceptualización poscolonial que re-significa tanto al “vulgar” como al “dialéctico”, con argumentos que usted ponderará.

LAS LÍNEAS DE FUERZA DEL TEJIDO OFRECIDO

Y recuperadas en esta “Introducción” facultan para pensar que el libro difundido con el nombre de *Hermenéutica ana-*

⁸ Sobre estos asuntos véanse como referencias básicas sobre la educación de los sentimientos las tesis de titulación y graduación escritas por Ariel García Zúñiga: tesis de licenciatura “Re-pensar la educación de los sentimientos para los estudiantes de bachillerato” (UPN 2015: 5, 50, 59 y 97) y la de Maestría en Desarrollo Educativo: “Los sentimientos en las aulas del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Sur”, UPN-MDE, diciembre del 2018.

lógica y nueva epistemología: nexos y confines, es una buena producción que puede abonar a diversos espacios de la práctica profesional en filosofía y educación, y que sugiere trabajos por seguir desarrollándose pues aún hay mucho que hacer para continuar avanzando en construir un mejor país, un mundo mejor y renovado, en tanto la realidad así lo requiere pues, insisto, otro mundo es posible, a pesar de tantas miserias ambientales.

REFERENCIAS

- BEUCHOT & PRIMERO (2018), *Cuadernos de epistemología # 8*, Sello Editorial de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- GARCÍA ZÚÑIGA ARIEL (2015): tesis de licenciatura “Re-pensar la educación de los sentimientos para los estudiantes de bachillerato”, UPN, México.
- GARCÍA ZÚÑIGA ARIEL (2018): “Los sentimientos en las aulas del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Sur”, UPN-MDE, diciembre del 2018.
- HURTADO GUILLERMO (2003) *Hermenéutica analógica. Aproximaciones y elaboraciones*, Editorial Ducere, México.
- CONDE GAXIOLA NAPOLEÓN (2006), *El movimiento de la hermenéutica analógica*, Primero Editores, México.
- PRIMERO RIVAS, L. E. (2018) “Pensar en el conocimiento de frontera y las nuevas formas de significar”, publicado en la revista electrónica AXON, Revista de ciencias sociales, humanidades y tecnología, #3, septiembre-diciembre 2018, ps. 3-12. Véase en <https://tyreditorial.com/revistas/Axon/3>
- PRIMERO RIVAS, L. E. (2019) “La producción académica en los tiempos de la evaluación neoliberal”, en el libro *Al este del*

paradigma... co-coordinado por Luis Mauricio Rodríguez-Salazar y Frida Díaz Barriga, Ed. Gedisa, México, ps. 281-307.

PRIMERO RIVAS, L. E. (2019) ponencia “Buscar un lenguaje incluyente para la mejor convivencia colectiva: la campaña de la «e»”, presentada en el Primer congreso de lenguaje inclusivo: desde la @ interviniendo la escritura al todes como forma de organizarnos, Buenos Aires, Argentina, abril 2019. Ver en: <http://karinanazabal.blogspot.com/2019/05/ponencia-buscar-un-lenguaje-incluyente.html>

PRIMERO RIVAS, L. E. (2019) “La hermenéutica analógica como filosofía poscolonial”, en el volumen *Señales y huellas de la hermenéutica analógica*, Napoleón Conde Gaxiola (Coordinador) Editorial Torres Asociados, México, ps. 55 – 70.

Ciudad de México, 1 de septiembre del 2019

CAPÍTULO 1:
LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN LA EDUCACIÓN
PARA LA ÉTICA

Mauricio Beuchot, UNAM, Instituto de Investigaciones
Filológicas, Ciudad de México

INTRODUCCIÓN

La educación es algo muy importante, demasiado como para dejarla en manos de los pedagogos. Tiene que intervenir el filósofo. Él es el que puede aclararle a aquél qué tipo de modelo de hombre se está promoviendo. Cuál es el paradigma de ser humano que se está implantando. Porque tiene que saberlo, so pena de reproducir inconscientemente el esquema que le imponen los poderosos de la sociedad. Al hacerlo sin darse cuenta no es del todo inocente, ya que tiene la obligación de enterarse de qué es lo que se quiere hacer con la educación, cuál es el fin que se propone con ella.

En esto debemos ser eminentemente realistas. Pero el realismo no es sólo hechos, algo dado, sino que también se está realizando, es algo que está en ciernes y en proceso. También es interpretación. Ello nos mueve a poner cuidado con lo que estamos haciendo. Porque hay una grave responsabilidad en ello. Es, pues, el filósofo el que tiene que acudir en ayuda del pedagogo, del educador. Por eso se da lugar a una disciplina que es la filosofía de la educación, rama de la filosofía, que tiene que reflexionar sobre los fines de la educación misma.

Además, algo muy importante en la educación, concre-

tamente en la filosófica, es la que atañe a la ética. Podrá no educarse muy bien en metafísica o epistemología, pero en ética es indispensable. Por eso hemos de ver las características que tiene ésta, y las demandas que nos hace para ser llevada a cabo convenientemente. Es algo en lo que filosofía y educación no sólo se cruzan, sino que colaboran o, por lo menos, deberían hacerlo.

ANÁLISIS CONCEPTUALES

Se han hecho trabajos muy apreciables en la descripción analítica, cuantitativa y cualitativa, de la producción sobre la filosofía y el campo de la educación; nos dan a conocer lo que se ha hecho en la filosofía de la educación, tema muy necesario y que nos interesa mucho aquí. En esto sobresalen Bertha Orozco y Claudia Pontón, esta última con su utilización de la hermenéutica para elaborar una filosofía de la educación.¹ Y es que todos esos estudios llevan a la interpretación, tenemos que elevar a la comprensión sus resultados.

Esto ha solido hacerse en una perspectiva genealógica, es decir, toma en cuenta no sólo el polo sincrónico, sino también el diacrónico, que es el de la historia, pues ésta aclara mucho lo que ha significado el objeto en sus cambios y desarrollo. Por eso se atiende a Michel Foucault, con su mirada de genealogía, la cual recoge él de Nietzsche, en su arqueología del saber.

Quizá sería aquí donde yo haría una crítica a este tipo de estudios. Hay que usar más bien la época tardía de Foucault,

1 B. Orozco Fuentes – C. B. Pontón Ramos, “Descripción analítica cuantitativa y cualitativa de la producción sobre filosofía y campo de la educación, 2002-2011”, en Bertha Orozco Fuentes y Claudia Beatriz Pontón Ramos (coordinación general), *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*, México: ANUIES – COMIE, 2013, pp. 33 ss.

esto es, su última etapa, la de la hermenéutica del sujeto. Por eso encuentro que ese trabajo tiene que ser muy hermenéutico, pues no basta con acumular datos, sino que hay que interpretarlos.

Es preciso aclarar y establecer las configuraciones teóricas y conceptuales, señalando problemas y desafíos, así como necesidades y deseos. Y es que es válido apuntar no sólo las necesidades de los alumnos, sino también sus legítimos deseos, según los cuales hemos de proporcionarles caminos para que vayan más allá de lo que se les enseña y amplíen sus conocimientos. El análisis de estos conceptos teóricos será muy esclarecedor para las aplicaciones prácticas en el aula.

Hablando de estos análisis conceptuales, cabe señalar que recientemente sobresalen los debates sobre la noción de sujeto, muy en la línea de la posmodernidad. Se busca, sobre todo, el tener sujetos educativos. Pero también se han explorado los conceptos de identidad y ciudadanía, que están conectados con el de subjetivación. Se ve que en pedagogía está muy presente el tema de la subjetividad. Y se ve muy clara la presencia de Michel Foucault en este tipo de estudios.

Con todo, aquí es donde se justifica la crítica que hice de no depender tanto de la época de Foucault en la que criticaba demasiado al sujeto. Al final de su trayectoria decía que, a él, más que derrumbar el sujeto, le interesaban las formas de subjetivación, es decir, los modos en que devenimos sujetos. Él mismo volvió a levantar la idea de sujeto, y la del hombre, que parecía derruida ya, y la reconstruyó, dentro de eso que él llamó la ontología de la actualidad, es decir, una ontología no fuerte y prepotente, sino débil, pero suficiente para poder darnos conocimiento del hombre de hoy,

y con lo que se pudieran fundamentar los derechos humanos, sobre todo los de los migrantes, a los que él se había dedicado a defender.²

Por lo tanto, conviene superar esa etapa de la posmodernidad en la que se clamaba en contra del sujeto, para pasar a la etapa de su reconstrucción. Es decir, cómo podemos recuperar la noción de sujeto en los estudios sobre la pedagogía, pues nos resulta necesaria para sostener una educación que conduzca a algún lado. Y precisamente ella presupone una noción de ser humano, es decir, una antropología filosófica o filosofía del hombre.³ Sin embargo, esta noción de sujeto ha pasado por la saludable crítica de los pensadores posmodernos, que criticaban al sujeto unívoco de la modernidad, pero a veces se iban demasiado hacia un sujeto equívoco; por eso creo que hace falta la idea de un sujeto analógico (que no tenga la prepotencia del unívoco, pero tampoco la caída disolvente del equívoco).

Así, aparece un rubro importante para la consideración filosófica de la pedagogía. Es el de la epistemología de la educación. Fue un tema célebre en la modernidad, sobre todo en la filosofía analítica (que la prefería como filosofía de la ciencia), y la estructuralista. Pero sigue en pie en la posmodernidad y tenemos que asumirla.

Más importante aún es el tema de la relación filosofía y educación, que nunca está de más revisar. Tal parece que es algo que se está proponiendo continuamente. Por ejemplo, siempre quedan muy pendientes la ética y la axiología o teoría de los valores en su relación con la educación. Sucede

2 M. Foucault, "Coraje y verdad", en T. Abraham, *El último Foucault*, Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 2003, pp. 327 ss.

3 M. Beuchot, "Hacia un sujeto analógico", en R. Briseño Figueras – J. Álvarez Cienfuegos (coords.), *Racionalidad y subjetividad. Los rostros de la modernidad*, Morelia, Mich.: UMSNH, 2010, pp. 69 ss.

como en el caso de la antropología filosófica: así como siempre subyace una idea de hombre según la cual se educa, así también siempre suponemos una moral y una tabla de valores que enseñamos en nuestra práctica docente, y más vale que la hagamos explícita y cobremos conciencia de ella. Y esto se busca tanto en autores clásicos como contemporáneos.

Pero hay estudios que nos advierten de que la filosofía de la educación, e incluso el uso de la filosofía para pensar la labor docente, ha encontrado resistencias y se ha visto muy marginada. Las motivaciones de esto son múltiples, inclusive ideológicas. Depende mucho de la ideología de las instituciones que ofrecen esa enseñanza, la orientación de la docencia y la investigación. Así se ha visto que, tras la exclusión de la filosofía, se ha pasado a su desplazamiento. En efecto, se ha dado un proceso desde la formación humanística hasta la formación empresarial, que es la que se agazapa en la famosa *enseñanza por competencias*, las cuales están dadas y estructuradas en función de los requerimientos de las empresas.

Y es que, después de los análisis pertinentes, hay que revisar los andamiajes teóricos, que dan la visualización del trabajo que se tiene que realizar. Específicamente, la mirada genealógica y las categorías del análisis.⁴ Es lo que más nos interesa. La mirada genealógica corresponde, como hemos visto, a Foucault, y algunas categorías, como la del *no lugar*; pero otras están tomadas principalmente de Hugo Zemelman, como la de lo *genérico*. También se usa mucho la categoría específica de la *articulación filosofía-teoría-educación: dispositivo de observación*.⁵ Igualmente, la categoría

4 B. Orozco Fuentes y C. Pontón Ramos, “Balance y valoración sobre la consolidación del área filosofía, teoría y campo de la educación, 2002-2011: líneas de discusión y perspectivas de investigación”, pp. 285-312.

5 *Ibid.* p. 298.

de *espacio simbólico*, de Marcela Gómez Sollano.⁶ Asimismo, la categoría de *subordinado*. Otra categoría es la de *sociedad de conocimiento*.⁷ Otras más han sido las de marginación, exclusión y desplazamiento, que se utilizan para señalar el estado lamentable de los estudios sobre filosofía de la educación.

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

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

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: SÍNTESIS DE AMBOS CONCEPTOS

Al realizar nuestras reflexiones filosóficas sobre la educación, tenemos que buscar la manera de llegar a lo más hondo del ser humano, establecer una antropología filosófica. Para ello hay que profundizar cada vez más en el misterio del ser y de la nada. Pero hay que hacerlo no sólo con la razón, sino

6 *Ibid.* p. 299.

7 *Ibid.* p. 301.

también con la emoción. Es lo que los griegos llamaban la *pasión*. Y era como un *dáimon* que brindaba el entusiasmo para hacerlo bien. Esto lo sabía bien Sócrates, quien decía tener su propio demonio.

Los griegos se especializaron en la pasión, tanto los filósofos como los poetas. La tragedia servía para su educación. Pero recordemos que recientemente hubo una notable meditación sobre la pasión, la realizada por mi amigo Eugenio Trías, muerto recientemente.⁸ Él nos instaba a evitar la muerte de la pasión. Incluso planteaba una educación centrada en la pasión. Lo cual suena a la educación de las pasiones que quería el mundo clásico; porque tiene mucho que ver con la formación de la propia subjetividad. Solemos atender a su parte intelectual, pero no a su lado emocional, y es tan importante como el otro. Recuerdo que, para Trías, evitar la muerte de la pasión es lograr que la muerte nos halle apasionados. Tanta importancia le concedió.

Con ello se vincula el tema de la libertad, que claramente va de la mano de Sartre. Está relacionado con la angustia de elegir, cosa que el autor francés tomó de Kierkegaard, como lo ha dicho él mismo y como se sabe que fue hecho entre los existencialistas.⁹

En esa línea existencialista nos salen al paso Jaspers y Marcel. Ambos hablaron de la libertad, pero también de la esperanza, aunque cada uno de modo distinto. El primero, así como se refirió a una fe filosófica, su noción de esperanza se hunde en una religiosidad muy amplia, incluso vaga y difusa. En cambio, la esperanza de Marcel es cristiana, en

8 E. Trías, *Tratado de la pasión* (edición actualizada), Barcelona: Random House Mondadori, 2006, p. 23.

9 J. P. Sartre, "El universal singular", en Sartre, Heidegger, Jaspers y otros, *Kierkegaard vivo*, Madrid: Alianza, 1970 (2a. ed.), pp. 17 ss.

una religiosidad muy clara. Con su idea del *homo viator*, tenía un carácter de itinerante, muy bello.¹⁰

El tema de la libertad nos lleva al de la diferencia, tanto entendida como diversidad cuanto como diferir. Así se unen los sentidos que le daban a ese término Merleau-Ponty y Derrida. Por eso este último la ponía como *diferancia*. Ambos pensadores fueron fenomenólogos y desde esa perspectiva abordaron el arte, que es donde más se vive la libertad y la diferencia.¹¹

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

Propia de los existencialistas y también de Trías fue la noción de tragedia. Igualmente lo fue la noción de límite. En efecto, Trías se distinguió por su filosofía del límite, pero sabemos que, de modo parecido, György Lukács usó la noción de límite para el arte.¹²

Esto nos conduce a la semiótica, pero señalando un vacío signico. Es la estructura ausente, en la que desembocó el estructuralismo, como lo dice Umberto Eco.¹³ Esta corriente hacía depender demasiado la semiótica de la cultura, no dejaba nada para la naturaleza, para el signo natural. Por eso se encerraron en la inmanencia de los signos. El

10 G. Marcel, *Homo viator. Prolegómenos à une métaphysique de l'espérance*, Paris: Aubier, 1963, p. 20.

11 M. Ferraris, *Introducción a Derrida*, Buenos Aires: Amorrortu, 2006, pp. 103 ss.

12 H. Arvon, *Georg Lukács*, Barcelona: Fontanella, 1968, pp. 39-40 y 53-54.

13 U. Eco, *La struttura assente, La ricerca semiotica e il metodo strutturale*, Milano: Bompiani, 2004, pp. 379-380.

entrecruce de la *natura* y la *cultura* se da en la conciencia del hombre.

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

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

EDUCACIÓN E ICONICIDAD

Aplicando esto a la relación entre filosofía y educación, vemos que se necesitan teorías para humanizar la pedagogía. Una que recientemente me ha interesado es la de la *iconicidad del maestro*, es decir, el profesor como modelo de los alumnos. Se ha visto que quien enseña gana más siendo consciente de que debe fungir como modelo o ícono de los alumnos que con todo lo que les informa y acumula. Es la idea de la relación humana entre maestro y alumno, como entre modelo y modelado.

El maestro, entonces, es un ícono o modelo para los

alumnos. Alessandro Ferrara ha investigado en esta línea, sobre todo con su libro *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*.¹⁴ Allí explicita el que el profesor es un ejemplo para los alumnos. Así, con su ejemplaridad, hace surgir en ellos el juicio o los juicios conducentes al saber y al actuar. Porque el ejemplo conlleva un juicio, como dice el subtítulo de ese libro.

De hecho, educar es formar el juicio, tanto el teórico como el práctico, con las virtudes de la ciencia y la prudencia. Estamos en una epistemología de virtudes. Por eso Ferrara habla del paradigma del juicio. *Paradigma* es una palabra que, en filosofía, destacó Wittgenstein. Viene a ser un modelo, sigue siendo un ícono. Con el *paradigma* aprendemos a clasificar las cosas, y buscamos que mantengan, con respecto a él, parecidos de familia. En el caso de la ciencia, avanzamos por paradigmas, es decir, seguimos el ejemplo de algún investigador. Es el papel del profesor. Sólo que Wittgenstein decía que un paradigma únicamente se puede mostrar, no se puede decir.¹⁵

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

¹⁴ A. Ferrara, *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*, Barcelona: Gedisa, 2008, pp. 69 ss.

¹⁵ L. Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, I, § 50 ss., Barcelona: Crítica, 1988, pp. 71 ss.

En efecto, en su *Tractatus logico philosophicus*, Wittgenstein ya distinguía el decir del mostrar.¹⁶ Lo que se puede decir es la ciencia, pero lo más importante para el hombre sólo se puede mostrar: la ética, la estética y la mística. Sin embargo, los místicos usaron la analogía, la iconicidad, para decir de alguna manera lo que sólo se podría mostrar. Esto es, la analogía ha servido para ir más allá. Por eso aquí deberíamos hablar de un *Tractatus analogico-philosophicus*, aunque he preferido llamarlo *Tractatus hermeneutico-analogicus*.¹⁷ En todo caso, utiliza un nuevo modelo de interpretación, es decir, un nuevo paradigma, siempre un ícono.

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

EL ÍCONO Y LA JUSTICIA

El ícono sirve, pues, para muchas cosas; pero entre ellas para enseñar la moral, la ética. Concretamente, a ser justos. Ayuda a equilibrar la justicia, la cual es un cierto *balance*; no en balde se la equiparaba con la equidad. Encuentro esto en el juego entre la posibilidad y la imposibilidad, la razón y la sinrazón.¹⁸ No es que piense que sean lo mismo, que equi-

16 El mismo, *Tractatus logico-philosophicus*, 4.1212, Madrid: Alianza, 1973, p. 87.

17 M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, México: UNAM-Itaca, 2009 (4a. ed.), pp. 51 ss.

18 M. Grassi, *(Im)posibilidad y (sin)razón*, Buenos Aires, en prensa.

valgan, sino que tienen sus interconexiones. Muchas veces lo que se exhibe como posibilidad es imposibilidad, y lo que se propone como razón no lo es tanto.

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

Efectivamente, en la ética hay relación entre las nociones de *libertad*, *alteridad* y *nostridad*. La libertad es posibilidad racional de rebasar la alteridad, de no depender de ella, pero también es tener conciencia del otro, del *alter*, con el cual formamos y constituimos la nostridad. Es un empeño de vida comunitaria, de la percepción de la sociedad que tanto falta a los filósofos recientes.

Mas para eso hay que llegar a ser sí mismo, tal como lo pedía un gran psicólogo: Carl Gustav Jung.¹⁹ El nexo con lo anterior reside en que, dentro de la *nostridad*, dentro del todo social, cada quien tiene que labrar su propia identidad. Y alguien que trabajó mucho el concepto de *identificación* fue Jung. Lo hizo en el marco de los símbolos, que son los que más nos identifican, sobre todo con esos símbolos universales que él llamaba *arquetipos*. Nuestra manera de encararlos, de activarlos, es la que nos da la plena identificación.

En ello nos ayudan una hermenéutica y una metafísica del testimonio. La hermenéutica del testimonio fue elaborada de manera excelente por Paul Ricœur.²⁰ Era su noción de

19 B. Nante, "Experiencias de lo arcano en *El libro rojo* de C. G. Jung", en *Anuario Epimeleia* (Buenos Aires), año 1, nn. 1-2 (1210-1211), pp. 268 ss.

20 P. Ricœur, "La hermenéutica del testimonio", en el mismo, *Fe y filosofía. Problemas del lenguaje religioso*, Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008, pp. 109-136.

attestation. Pero hay que ir más allá, y elaborar una metafísica del testimonio. Ésta no estará desencajada de Ricœur, pues él mismo habló de una *ontología militante*, y aquí se trata de una metafísica que milita a favor de la existencia, con la atestación, como testigos del ser. Otra vez la noción de ícono o paradigma, el modelo como testimonio.

El aplicar la hermenéutica del testimonio nos conduce a su origen, que es la interacción entre el *testigo* y el *juez*, los cuales son figuras de la subjetividad. El testigo da su testimonio, y el juez lo recibe y lo evalúa. Claro que son relaciones opuestas, pero es donde más se ve la subjetivación, pues el testigo es el sujeto del testimonio, el que lo da, y el juez es el sujeto que lo recibe y que dicta su verdad o no verdad. Por eso nos interesan tanto la verdad y las formas jurídicas, porque en ellas se tiene que buscar máximamente la verdad y la justicia, y entre ellas sobresalen, precisamente, la del juez y la del testigo.²¹

Mas lo anterior hace que surja a la vista un Dios que nos espera. Después de que Heidegger hablara, con Hölderlin, del último dios, pero con la esperanza de que otro dios apareciera y nos salvara, ahora todo apunta hacia la Trascendencia. Algo que ahora necesitamos tanto. Si hablamos de justicia, poca podemos encontrar en este mundo; pero será más en el otro, ya que allí el que hará justicia será, justamente, Dios mismo.

Por eso muchas veces se ve al justo sin razón, pero él conoce sus razones. En la noción bíblica del hombre justo encontramos que siempre padece injusticias, y que los injustos llegan a creer que Dios los abandonó, más aún, que ellos son los que están bien, en la verdad. Sin embargo, aquí el

21 M. Foucault, *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona: Gedisa, 2005 (10a. reimpr.), pp. 63 ss.

autor toca solamente la justicia en su nivel filosófico, por lo cual sólo nos queda luchar para conseguirla en nuestras sociedades lo más que podamos.

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

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

Por lo demás, encontramos en esto un ejercicio interpretativo muy en la línea de la analogía.²² Es una auténtica hermenéutica analógica lo que se hace aquí. En el tema que se aborda, de la educación moral, se procura hacer una interpretación que salvaguarde el equilibrio proporcional, y no olvidemos que la analogía es proporción, y es lo que más se requiere en la hermenéutica para lograr buenas comprensiones de los hechos. En esto consiste el realismo. Es el que necesitamos. Es el que andamos buscando.

22 M. Beuchot – N. Conde, *Hermenéutica analógica y derecho desde una perspectiva trágica*, México: Jus, 2010, pp. 201 ss.

De esto, junto con otras cosas, se ocupa la filosofía. Por eso los griegos daban tanta importancia a la política y, en definitiva, a la ética. Porque era el momento en el que la filosofía mostraba su utilidad. Esta última, aunque no era mucha, se veía engrandecida cuando se trataba del hombre, para evitarle sufrimiento y alcanzarle algo de felicidad.

De ahí que la filosofía sea no sólo posible, sino necesaria, aunque a primera vista parezca imposible; pero, si queremos, resulta posible. Sólo que tenemos que esforzarnos por construirla. Tal es el sitio y el momento donde todos estamos. Esto es algo que nos mueve a reflexionar, que nos hace reaccionar para transformar la filosofía en algo cada vez más humano, porque trata de buscar lo justo, la justicia posible en este mundo.

CONCLUSIÓN

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

Y eso nos conduce a un realismo muy especial. No al realismo ingenuo o dogmático de muchos en la tradición, pero tampoco a un relativismo cultural extremo que cae en el escepticismo. Sino a un realismo crítico, pero bien asen-

tado, que tiene un aspecto natural y otro cultural, que es capaz de vincular *natura* y *cultura*. Así supera la naturalización de la epistemología de muchos analíticos, en pos de Quine, y el culturalismo absoluto de muchos posmodernos. Se coloca en el medio, en la mediación, en el núcleo de la contradicción que realizan esos opuestos, y vive de su dinamismo.

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

REFERENCIAS

- ARVON H. (1968) *Georg Lukács*, Barcelona: Fontanella.
- BEUCHOT M. (2009) *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, México: UNAM-Ítaca, (4a. ed.).
- BEUCHOT M. (2010) “Hacia un sujeto analógico”, en R. Briseño Figueras – J. Álvarez Cienfuegos (coords.), *Racionalidad y subjetividad. Los rostros de la modernidad*, Morelia, Mich.: UMSNH.
- BEUCHOT M. y CONDE N. (2010) *Hermenéutica analógica y derecho desde una perspectiva trágica*, México: Jus, 2010.
- ECO U. (2004), *La struttura assente, La ricerca semiotica e il metodo strutturale*, Milano: Bompiani.
- FERRARA A. (2008) *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*, Barcelona: Gedisa.
- FERRARIS M. (2006) *Introducción a Derrida*, Buenos Aires: Amorrortu.

- FOUCAULT M. (2003) “Coraje y verdad”, en T. Abraham, *El último Foucault*, Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- GRASSI, M. (En prensa) *(Im)posibilidad y (sin)razón*, Buenos Aires.
- M. FOUCAULT (1996) *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona: Gedisa.
- MARCEL G. (1963) *Homo viator. Prolegomènes à une métaphysique de l'espérance*, Paris: Aubier.
- NANTE B. (2010-2011) “Experiencias de lo arcano en *El libro rojo* de C. G. Jung”, en *Anuario Epimeleia* (Buenos Aires), año 1, nn. 1-2 (1210-1211).
- OROZCO FUENTES B. y Pontón Ramos C. B. (2013) “Descripción analítica cuantitativa y cualitativa de la producción sobre filosofía y campo de la educación, 2002-2011”, en Bertha Orozco Fuentes y Claudia Beatriz Pontón Ramos (coordinación general), *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*, México: ANUIES-COMIE.
- RICŒUR P. (2008) “La hermenéutica del testimonio”, en el mismo, *Fe y filosofía. Problemas del lenguaje religioso*, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- SARTRE J. P. (1970) “El universal singular”, en Sartre, Heidegger, Jaspers y otros, *Kierkegaard vivo*, Madrid: Alianza, (2a. ed.).
- TRÍAS E. (2006) *Tratado de la pasión* (edición actualizada), Barcelona: Random House Mondadori.
- WITTGENSTEIN L. (1973) *Tractatus logico-philosophicus*, Madrid: Alianza.
- WITTGENSTEIN L. (1988) *Investigaciones filosóficas*, I, Barcelona: Crítica.

CAPÍTULO 2:
LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN LA
CONCEPTUACIÓN DE LA EPISTEMOLOGÍA Y
LA FILOSOFÍA

Luis Eduardo Primero Rivas,
Seminario Permanente de Investigación
Sobre la Nueva Epistemología

PRESENTACIÓN

Este capítulo recupera los aportes de tres autores centrales para pensar el asunto de la dialéctica desde una conceptualización piagetiana (el mexicano Luis Mauricio Rodríguez-Salazar, el mismo Jean Piaget y Rolando García), siguiendo a estos dos últimos, la vinculo con la idea de la dialéctica en Karl Marx para recuperar el texto marxiano citado por García (“El método de la economía política”), y desde él, situar con mayor precisión la similitud que García aprecia entre las dialécticas de Piaget y Marx. Desde estas conexiones recupero los aportes de la filosofía de Mauricio Beuchot Puente, la cual favorecerá un nuevo desarrollo filosófico, que presento con el nombre de “materialismo analógico”.

Desde el conjunto de las tesis acabadas de mencionar, realizo la conexión entre la hermenéutica analógica y la nueva epistemología, con algunas sugerencias que espero completen lo hasta ahora construido, al tiempo que potencien nuevos caminos por recorrer.

De esta manera, podemos pasar al primer apartado:

AUTORES INDISPENSABLES

Uno de los trabajos recientes emprendidos por el Seminario Permanente de Investigación sobre la nueva epistemología surgió de la presentación del libro de Luis Mauricio Rodríguez-Salazar *La imaginación y el conocimiento de Descartes a Freud* efectuada en noviembre del 2018. Este profesor e investigador del Instituto Politécnico Nacional viene trabajando desde hace varios años en torno a una “epistemología de la imaginación” pensada desde una re-lectura de Jean Piaget que actualiza la obra del filósofo ginebrino del siglo XX de manera interesante y creativa. La presentación destacada generó el Taller de Pedagogía de la Imaginación y en sus actividades el profesor Rodríguez-Salazar propuso un texto para reflexionar: el libro coordinado por Piaget *Las formas elementales de la dialéctica*¹ y particularmente el “Posfacio” de Rolando García titulado “Dialéctica, psicogénesis e historia de las ciencias”.

En una de las sesiones del Taller en el primer semestre del año 2019, consideramos cuidadosamente esta producción de Rolando García, que como bien sabemos, fue una persona cercana a Piaget y su co-autor en libros relevantes. Por esta circunstancia es indispensable recuperar las tesis básicas de García en este texto, comenzando con estas:

La epistemología genética raramente se ha considerado como teoría dialéctica del conocimiento... Las referencias del propio Piaget a este aspecto de su teoría son escasas e indirectas. Quienes han insistido sobre la importancia de la dimensión dialéctica de la epistemología generalmente han encontrado

1 Consideramos la primera edición, 1982, Barcelona, Gedisa (Colección Hombre y Sociedad - Serie Investigaciones en psicología y educación).

tres tipos de reacciones, que coinciden todas –pero por razones muy diferentes– con la intención de disociar el pensamiento de Piaget de la dialéctica y, más particularmente, de las escuelas derivadas de Hegel y la tradición marxista (p. 201).

Este asunto realizado contra Jean Piaget debe ubicarse en una intención mayor de los filósofos europeos del paso del Siglo XIX al XX, quienes deliberadamente se dedicaron a *ningunear* la obra de Karl Marx, apoyados soterrada e indirectamente por los creadores del *marxismo*, asociados con la socialdemocracia alemana, políticos e intelectuales entre los cuales hay que ubicar a Karl Kautsky² e incluso, al mismísimo Federico Engels, quien también deberá ser examinado críticamente en algún momento. Estos asuntos son relevantes para lo que sigue, pues encontraremos tesis muy significativas de Rolando García, para pensar la dialéctica en Piaget y Karl Marx con las connotaciones que producirán, en la recuperación de dos filósofos finalmente muy desconocidos.

Destaquemos otro texto de R. García:

Para quienes rechazan tanto a Hegel como a Marx, la labor experimental, el método sistemático de tratar los problemas epistemológicos como la coherencia interna de la teoría, es lo que sitúa la epistemología dialéctica a un nivel de reflexión muy distinto de las ideas oscuras, vagas y poco coherentes de los pensadores dialécticos. Concluyen con una advertencia: «No hay que creer que las referencias piagetianas a la dialéctica tengan algo que ver con Hegel y Marx. ¡Desconfiad del marxismo!».

² Véase sobre este autor y político alemán de finales del Siglo XIX la *Historia del marxismo*, dirigida por Eric J. Hobsbawm y otros, publicada por Ed. Bruguera, Barcelona, 1979, ps. 106, 193 y 194. En el segundo volumen de esta *Historia...* encontramos el apartado “Kautsky y el marxismo como ciencia”, p. 219 y ss. Es importante referir a los “marxistas”, en tanto ellos mismos desconocieron gran parte de la filosofía marxiana, y particularmente la dialéctica, uno de los temas a considerar en esta comunicación.

García cita al autor de esta frase: “[Jean Toussaint] Desanti durante sus intervenciones en el Symposium del Centre international d’epistémologie génétique, Ginebra, junio 1978”, y nos da una pequeña muestra de lo dicho: las políticas de ninguneo de dos grandes, que en esta exposición recuperaremos en asuntos filosóficos significativos.

La frase siguiente a retomar de García, es esta:

Para otros –pertenecientes a una corriente de marxistas no ortodoxos– las referencias de Piaget a la dialéctica deben descartarse (son trampas de las que hay que desconfiar) porque no tiene en cuenta las dimensiones sociales del conocimiento. Su advertencia se resume así: «No hay que creer que la pretendida dialéctica de Piaget tenga algo que ver con Hegel y Marx. ¡Desconfiemos de Piaget!». (p. 202).

Otra frase indispensable para el argumento que les propondré, es esta:

La tercera posición es la siguiente: para los marxistas más próximos a la ortodoxia, la epistemología moderna se reduce a la exégesis de Marx hecha a través de la perspectiva intelectual de Engels, Lenin y (en ocasiones) de Mao. Se condena toda desviación porque conduce fatalmente al idealismo. La epistemología genética, en la medida en que hace algo diferente, no puede pretender filiación alguna con la verdadera tradición marxista (p. 202).

García intenta una cuarta posición y escribe:

No es cómodo encontrarse en una «cuarta» posición, a la que apuntan oponentes tan diversos. No obstante, intentaremos

hacer algunas observaciones para justificarla, no con la intención de abrir un debate, pero sí, al menos, para introducir lo que seguirá. Es evidente que las investigaciones científicas no se han llevado a cabo con una toma de posición «a favor» o «contra» Hegel o Marx. Es asimismo sabido que el propio Piaget no sentía una inclinación muy particular por los «ismos», ni preocupación o temor al respecto. Sin embargo, nos parece posible situar a Piaget en la continuación de una línea de pensamiento epistemológico que pasa a través de Hegel y Marx, pero que se inicia mucho antes de ellos, y ello sin poner de manifiesto cuánto se alejan las «respuestas» piagetianas de las de los autores clásicos (p. 202).

Con la intención de desarrollar su posición, Rolando García comienza un recuento de “La teoría del conocimiento de Marx” (p. 202) remitiendo a buscarla “de forma implícita, en *El Capital*, así como en otras de sus obras que no tratan directamente de epistemología” (p. 202). “Las que mejor conocemos se encuentran en el capítulo III de la *Introducción a la crítica de la economía política*, donde trata del «método de la economía política». En el siguiente fragmento se exponen las relaciones entre lo «concreto» y lo «abstracto» de una manera que coincide perfectamente con el pensamiento piagetiano” (p. 203).

DISTINGUIR ENTRE TEORÍA DEL CONOCIMIENTO Y EPISTEMOLOGÍA

El cercano colaborador de Jean Piaget escribe de manera directa sobre la “teoría del conocimiento” marxiana –léase de Karl Marx, y esto para distinguirla del pensamiento *mar-*

xista- y, sin embargo, el contexto de su escrito refiere a la *epistemología*. En principio, pareciera haber en su argumento una igualdad entre estos términos, cuando es importante distinguirlos para encontrar una mayor precisión conceptual; al revisar los textos citados por García, identificamos la parte de la obra marxiana comprendidos bajo el título de “El método de la economía política”,³ que él cita en la obra “*Introducción a la crítica de la economía política*”.

De este material García transcribe sus partes centrales y con estos textos puede afirmar: “Cualquier lector que conozca bien las obras piagetianas (desde «la construcción de lo real» a la «equilibración») reconocerá la identidad de concepción sobre uno de los aspectos esenciales de la teoría epistemológica” (p. 203), y con ello asevera su gran tesis: la similitud del pensamiento gnoso-epistemológico de Jean Piaget y Karl Marx, resaltando una coincidencia muy relevante, examinada también por Clara Dan en su texto “Empirismo y realismo de Marx a Piaget”.⁴

BUSCAR SITUARNOS

Es posible percibir que tanto Jean Piaget como Rolando García, así como muchos otros autores del siglo XX, quizá

3 Este importante texto de Marx fue publicado originalmente en 1859, “ocho años antes de la edición del primer volumen de *El Capital*” (de *Historia del marxismo*, ed. cit., Vol II, p. 166) y lo podemos encontrar en la edición de Editorial Siglo XXI con el título de *Contribución a la crítica de la economía política*, Colección Biblioteca del Pensamiento Socialista, México, 1980, ps. 300 – 310. Esta parte primordial de la obra marxiana también aparece en la recopilación de los cuadernos preparatorios para la escritura de *El Capital*, los famosos *Grundrisse*, identificados así: *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)*, 1857-1858, Editorial Siglo XXI (Colección Biblioteca del Pensamiento Socialista), México, 1971, ps. 20 – 30.

4 En el libro coordinado por M. Godelier, J. Monod N. Mouloud *Epistemología y marxismo*, Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1974. En el volumen de Federico Álvarez *La respuesta imposible: eclecticismo, marxismo y trasmodernidad*, Editorial Siglo XXI, México, 2002, p. 77 hay una interesante referencia al aporte de Clara Dan, que sitúa bien nuestro contexto.

por la influencia histórica del positivismo realmente existente,⁵ tienden a pensar en “la investigación científica” como producto de “La Ciencia” conceptuada en Mayúscula, y de alguna manera también están asociados a un reconocimiento implícito o explícito del llamado “Método Científico de Investigación”, conjunción de posturas cognitivas que conduce a dar por supuesta *la ciencia única* promovida por el positivismo destacado, que al final de cuentas se coligará a la ciencia natural moderna, el gran saber producido en la modernidad. La historia de estos procesos la hemos bosquejado en el libro recién citado: *Perfil...*

Este conjunto de conocimientos genera a su vez una conceptualización específica de la epistemología, que será entendida como el saber normativo de cómo realizar La Ciencia y se convertirá en una abstracción preceptiva para dirigir el trabajo de los científicos⁶ especialmente en la primera mitad del siglo XX, cuando el positivismo realmente existente fue dominante y por tanto normativo. Hasta las mentes más grandes de muchos científicos y filósofos se vieron influidas por el dominio positivista, y esta realidad se gestaba desde los tiempos finales de Karl Marx, quien llegó

5 Este término expresa uno de los conceptos centrales del libro M. Beuchot y L. E. Primero Rivas (2012), *Perfil de la nueva epistemología*, Publicaciones Académicas CAPUB (Col. Biblioteca de Filosofía y Educación # 1), México, y puede revisarse en las ps.: 10, 39, 41, 42, 71, 75, 97, 98, 99 y 102.

6 Esta nota indica que usted leyó bien y que este término no es un error digital o editorial, sino correspondiente a la campaña de la “e”. Se trata de aprovechar la “e” como manera de reunir significados masculinos y femeninos (estudiante, doliente, adolescente, etcétera); reconocer el peso histórico de las mujeres para incluirlas en términos y significados nuevos, así como evitar escribir barbarismos como *tod@s*, *ell@s*, o repeticiones como “amigos y amigas”, “ciudadanos y ciudadanas”, “filósofos y filósofas”. Es una propuesta que avanza y se difunde. Estos temas los he sistematizado en la ponencia “Buscar un lenguaje incluyente para la mejor convivencia colectiva: la campaña de la «e»”, presentada en el Primer congreso de lenguaje inclusivo: desde la @ interviniendo la escritura al todes como forma de organizarnos, Buenos Aires, Argentina, abril 2019. Ver en: <http://karinanazabal.blogspot.com/2019/05/ponencia-buscar-un-lenguaje-incluyente.html> y/o en el Portal SPINE: <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

a escribir al respecto, permitiendo distinguir entre “ciencia francesa y ciencia alemana”.⁷

En este momento de nuestro argumento, es significativo recuperar un texto escrito por mí y publicado en el año 2002, que afirma:

“En la práctica académica usual, se entiende que la ciencia es analizada como conocimiento por los epistemólogos y practicada por los científicos, por lo que hay que subrayar que a Marx, por el contrario, le interesa como capital concreto. Es decir, como saber ubicado en la totalidad de la acción humana, por tanto, como elemento real, histórico. En nuestra época, esta idea permite situarla como saber y tecnología subsumida por el capital como un medio de aumentar el plusvalor. No obstante, debemos subrayar que esta no es la ciencia que el mismo Marx realiza. Él ejecuta una práctica científica en un sentido radicalmente diferente, de la manera en que la concibe desde su juventud, como construcción de las mutuas conexiones entre los objetos de estudio analizados, que permite concebir su «composición»” (Primero 2002: 126-127).

La referencia a la “composición” la brindo inicialmente en una nota de pie de página que asevera un dato importante, que ahora transcribo directamente:

Esta idea de “composición” está vinculada a la lógica que Marx había heredado de Hegel, y para un punto de reflexión muy interesante sobre esta concepción véase la carta que Marx le escribiera a Engels el 7 de julio de 1866, donde leemos: “También estoy estudiando a Comte, como asunto colateral,

⁷ Consúltese sobre esta idea mi libro *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores, 2002, ps. 127 y ss.

debido a que los ingleses y franceses hacen tanto barullo con este tipo. Lo que le gusta es el toque enciclopédico, la síntesis. Pero esto es miserable comparado con Hegel. (Si bien Comte como matemático y físico profesional, fue superior en cuestiones de detalle, aun aquí Hegel es infinitamente superior en conjunto) ¡Y esta carroña positivista apareció en 1832!” [En *Correspondencia*, Ediciones de Cultura Popular, 1972, p. 273].

En este contexto es igualmente útil recordar otro texto escrito por mí hace 17 años:

“Marx no comprende a la ciencia en el sentido *francés* –positivista–, sino en el sentido *alemán*, como esta cultura lo entendió desde el comienzo de su Ilustración, con filósofos como Kant, Fichte, Schelling, y claro está Hegel.

“Desde este modo de concebir, Marx cuestiona a aquellos que al intentar hacer ciencia prescinden de construir adecuadamente los conceptos que tratan, porque dejan atrás categorías o momentos y caen en contradicciones por falta de la abstracción correcta. La pseudociencia cae en paradojas, tal como lo hace el conocimiento cotidiano.

“Para Marx, así, el conocimiento científico será diferente al común o natural, pues sus resultados no son coincidentes, correlativos. El conocimiento científico debe reconstruir la composición interna de la realidad estudiada, dejando atrás el mundo apariencial de lo fenoménico para comprender la composición interna de los objetos de estudio, cosa que de ninguna manera puede realizar el pensamiento cotidiano por su sensibilidad y a-racionalidad, como apreciamos suficientemente en el capítulo sexto.

“Esto es: para Marx ciencia es inicialmente crítica de la apariencia, del puro aparecer de las cosas y luego re-construc-

ción del real movimiento interno de los objetos, para de allí desplegar lo concreto pensado a través de las categorías” (Primero, 2002, p. 127).

REGRESAR AL APORTE DE ROLANDO GARCÍA

El gran colaborador de Piaget, luego de recuperar lo primordial de “El método de la economía política”, escribe con un acierto brillante: “Lo sorprendente es encontrar en Lenin un programa de investigación que coincide con el de la epistemología genética en dos puntos, uno de los cuales (psicogénesis) está en el centro de la misma”, y cita del líder bolchevique los “Cuadernos filosóficos” apoyándose en la edición francesa de esta obra de Lenin,⁸ y recuperando en concreto esto:

«He aquí cuáles son los campos del saber de que ha de constatar la teoría del conocimiento y la dialéctica:

Historia de la filosofía.

Historia de las ciencias singulares.

Historia del desarrollo intelectual del niño, de los animales.

Historia del lenguaje».

Rolando García recupera la idea hegeliano-marxista de la dialéctica, y en este sentido su carácter de teoría del movimiento, del desplazamiento de lo real, percibiendo exclusivamente este matiz y quedándose en él. Desde este contexto avanza a nuevos desarrollos, que presenta así:

Concebir el conocimiento como un proceso y no como un estado; considerar los mecanismos de los procesos de conocimiento en la historia del saber socializado así como en la his-

8 “LENIN, Cuadernos filosóficos, págs. 209-210 de la versión francesa”.

toria del individuo en desarrollo, he aquí dos puntos esenciales de la epistemología genética, ya anticipados como un camino a seguir por uno de los líderes de la escuela marxista.

Los filósofos clásicos no habían sospechado que de los análisis sociogenéticos y psicogenéticos podía resultar una teoría del conocimiento bien establecida y coherente. Tampoco se le reconocía a la dialéctica un papel intrínseco en la teoría del conocimiento, en la medida en que el proceso cognoscitivo no puede ser concebido más que como una serie de etapas, y el paso a la siguiente no es sino la superación de una situación conflictiva (p. 204)

Estas tesis son significativas extremadamente en el asunto considerado, y le permitirán mayores construcciones a García, de igual relevancia, expresadas en expresiones como:

Sin llegar a hacer un análisis exhaustivo de las semejanzas y diferencias entre las características de un proceso dialéctico establecidas de una parte por Lenin y de otra parte por Piaget, es útil destacar una serie de convergencias (p. 204) (...) creemos que la epistemología genética ha realizado (o empieza a realizar) el programa de investigaciones psicogenéticas y sociogenéticas que Lenin indicaba como necesario, metodológicamente hablando, para llegar a una teoría del conocimiento que, a sus ojos, podía considerarse dialéctica (p. 207) Una idea clave y muy significativa de esta investigación [la que concreta “un proyecto de trabajo que se propone comparar la psicogénesis de conceptos científicos elementales en el niño con la sociogénesis de las teorías y cuadros conceptuales en la historia de las ciencias”] es la distinción que Piaget establece entre tres etapas características del desarrollo de conceptos geométricos en el niño. Piaget ha sugerido en sus estudios

sobre el desarrollo del espacio que éste se inicia por lo intrafigural (análisis de formas aisladas) para pasar de ahí a lo interfigural (espacio que engloba; sistemas de referencia que comportan todo el espacio) y finalmente a lo transfigural (búsqueda de las estructuras de conjunto) (p. 209).

UN RESUMEN IMPRESCINDIBLE

Rolando García recupera al final del libro coordinado por Piaget (*Las formas elementales de la dialéctica*), tesis que destacamos como valiosas y resumiéndolas damos con dos líneas argumentales primordiales: la similitud entre teoría del conocimiento y epistemología, que parecieran análogas. Y la recuperación de la dialéctica como una teoría del movimiento de lo real, que en la más reciente referencia –que convoca los “mecanismos” del conocer– le permite destacar las “tres etapas características del desarrollo de conceptos geométricos en el niño”, como una aplicación de la epistemología piagetiana en un asunto central: la comprensión del espacio por el ser humano, estudiando su génesis en la infancia, condición y circunstancia indispensable en el saber genérico, tal como intuyó Lenin (“Historia del desarrollo intelectual del niño”), y Piaget trabajó a profundidad.

El saber geométrico es un conocer del espacio y filosóficamente considerado, corresponde a una realidad diversa a la del movimiento, siendo una simbolización de las relaciones de las cosas situadas en la realidad, cuando son captadas por el ser humano. El conjunto de las simbolizaciones de las relaciones espaciales se organiza en una teoría de los vínculos y/o conexiones entre las cosas, y por tanto es una *teoría de las relaciones*.

DISTINGUIR ENTRE UNA TEORÍA DEL MOVIMIENTO Y
UNA DE LAS RELACIONES

Es precisar más rigurosamente la filosofía que conceptuamos y nos conduce a pensar con una mejor ontología, una conceptualización del ser de la realidad. En el libro coordinado por Piaget, y “epilogado” por García, la teoría del ser de lo existente aparece como supuesta y está sin alguna sistematización que permita pensarla de manera directa, quizá por concentrarse tendencialmente en una teoría del movimiento, además muy estimada por Piaget; sin embargo, en la filosofía de finales del siglo XX y lo que va de este siglo XXI la reflexión ontológica ha surgido como un asunto reflexivo relevante hasta llegar a plantearse un “nuevo realismo”,⁹ una renovada concepción del ser que asocia, en principio y dicho ahora de manera restringida, tanto a una teoría del movimiento como de las relaciones, en tanto, el ser está sometido a diversos desplazamientos y en sí, está conformado por proporciones, partes y/o determinaciones.

VOLVER AL “EPÍLOGO” DE ROLANDO GARCÍA

En la página 207 y considerando los límites del pensamiento leniniano, el científico argentino-mexicano (1919, provincia de Buenos Aires, Ciudad de México 2012) escribe honestamente: “Difícilmente podríamos reprochar a alguien que ha cambiado el curso de la historia no haber tenido tiempo de dedicarse a los niños...”, y de manera parecida podemos decir que difícilmente podemos reconvenir a

⁹ Sobre el asunto del nuevo realismo, consúltese esta bibliografía: Beuchot (1998), Beuchot y Jerez (2014) y Ferraris (2014).

Rolando García, autor de una grande e importante obra, haber dejado de seguir los desenvolvimientos de la filosofía en el paso del siglo XX al siglo XXI, para captar sus desarrollos, en particular, la teoría de las relaciones que en la hermenéutica analógica encuentra una muy buena forma de ser pensada y también se asocia al nuevo realismo.

Sucede que en la obra de los grandes autores (ahora Piaget y García), se contienen implícitamente desarrollos que tardan en germinar, y creo que esto sucede con las tesis piagetianas sobre la formación de las nociones espaciales en el ser humano, expresadas en “lo intrafigural... para pasar de ahí a lo interfigural... y finalmente a lo transfigural...”.

Estas ideas corresponden a una explícita teoría de las relaciones y resultan muy provechosas para pensar la integración de la realidad, el ser de la ontología, partiendo de sus maneras de composición, pues como señalé “esta idea de «composición» está vinculada a la lógica que Marx había heredado de Hegel”, que además de dialéctica era necesariamente de las relaciones, de las maneras de la integración de las partes del ser, de sus proporciones y/o analogías, según es el ser de la realidad pero deja de percibirse por diversas razones históricas como destacaré dentro de poco. Pero antes, resaltar las:

PRECISIONES DE LA CAPTACIÓN GEOMÉTRICA

Destacando que lo intrafigural corresponde al “análisis de formas aisladas”, a la significación de las cosas diferentes, a la captación primaria o primera del espacio, podremos avanzar a pensar lo interfigural como el “espacio que engloba; sistemas de referencia que comportan todo” el lugar consi-

derado, esto es, el significado que establece las conexiones entre las cosas de una circunstancia, los elementos del *ser ahí* estimado; y lo transfigural es la “búsqueda de las estructuras de conjunto”, es decir, la manera de dar con lo “concreto pensado”, el ser distinguido sobre su totalidad orgánica o concreta. En otras palabras: vamos desde lo primario de las partes sin integración a “las estructuras de conjunto”, de lo abstracto a lo concreto, tal como se conceptúa en “El método de la economía política” y sagazmente capta Rolando García.

Este aporte de Jean Piaget es resaltado con mucha propiedad por García y nos sirve para destacar que, no obstante, la preferencia que Piaget le da a la dialéctica como teoría del movimiento —la concepción predominante en la filosofía normal—, en su obra también está contenida una teoría de la captación del espacio vía sus precisiones acerca de la formación del pensamiento geométrico en la infancia, y por ende en el género humano. Esta contribución piagetiana favorece pensar una teoría de las relaciones, que simultáneamente consiente hacer prosperar el nuevo realismo, para significar adecuadamente los vínculos entre las partes del ser, o de las proporciones que lo integran, de las cosas y situaciones que lo conforman, las cuales también se pueden llamar determinaciones y/o analogías. Una filosofía completa y de suyo potente, debería tener —en este contexto— tanto una teoría del movimiento como una de las relaciones, de las analogías, para dar mejor con la realidad, bajo el gran supuesto de que de esto se trata.¹⁰

¹⁰ Destacamos “en este contexto”, porque es cierto: el contexto delimita, circunscribe. En realidad, una filosofía “completa y de suyo potente” debe incorporar más teorías, una de las cuales debe ser la antropo-filosófica, la que logra definir la manera como somos, de qué manera nos conformamos.

LOS LÍMITES EPISTEMOLÓGICOS DE UN TIEMPO

O de una época son irrebables y esta circunstancia genera que hasta los mejores científicos y filósofos de un momento también se encuentren condicionados en algunas concepciones, no obstante, se vuelvan creadores en otras. En la consideración que realizamos sobre Jean Piaget y Rolando García esta realidad también opera y seguramente se produjo dada la fuerza de atracción gravitacional del positivismo realmente existente que, si bien fue en parte rechazada por la epistemología genética piagetiana, igual siguió operando en la construcción general de la filosofía de la ciencia que les movía o impulsaba, haciendo que en algunos contextos siguieran influidos por la fuerza de atracción dicha quedando atrapados en su campo, sin incluso hacer aflorar logros latentes como el destacado en la teoría de las relaciones mencionada, que de haberse aprovechado, habría producido mucho más.

Como destacó, así como Rolando García exonera a Lenin de haber dejado de ocuparse de la génesis del pensamiento infantil avanzando en una epistemología genética, también es importante subrayar que tanto Piaget como García construyeron grandes obras y que en ellas hay suficiente valor como para entender que hayan dejado de percibir otras realidades y en particular realizar el seguimiento del paso de la filosofía en el trascurso del siglo XX al XXI, con los logros conseguidos.

El positivismo realmente existente fue una realidad histórica superada lentamente desde mediados del siglo XX gracias a los aportes de grandes pensadores interpretados en el libro *Perfil...* y que nos permitieron formular la propuesta de una nueva epistemología, que actualmente reconoce con-

ceptuar el trabajo de quienes hacen ciencia de maneras renovadas y muy productivas, en tanto conjuga diversas teorías –entendidas como sistematizaciones intelectuales de la captación de una precisa parte de la realidad–, entre las cuales en esta comunicación destaco *la del movimiento* y de *las relaciones*, como una manera de re-interpretar los aportes de los autores aquí referidos, que han motivado el trabajo de uno mexicano, el mencionado profesor Luis Mauricio Rodríguez-Salazar y *su epistemología de la imaginación*.

Precisamente desde un ejercicio imaginativo hemos considerado los planteamientos de Piaget y García en el libro *Las formas elementales de la dialéctica*, para destacar la coincidencia entre las tesis gnoso-epistemológicas de los dos grandes filósofos resaltados –Marx y Piaget– resaltando sus coincidencias en las tesis de la dialéctica como teoría del movimiento, y haciendo notar que en ellas también se contiene una teoría de las relaciones, en especial de las partes que conforman el saber, el conocer, bien reconstruidas tanto por Marx como por el filósofo ginebrino del siglo XX, las cuales conjuntamente permiten construir una teoría del conocimiento rigurosa con un potencial ya puesto de manifiesto tanto en la obra de algunos *marxianistas* como de los piagetianos en sus mejores vertientes.

Este trabajo está aún en marcha y si bien hay avances de diversos tipos, donde incluso quizá se pueda tomar en consideración mi escrito publicado con el título de “Anexo: metodología marxiana y hermenéutica analógica”, o los contenidos en los libros publicados en el universo gravitacional de la nueva epistemología (y que encontrará en las referencias de esta comunicación),¹¹ todavía queda por rea-

11 Este “Anexo” se difunde en el libro Primero y Beuchot (2015), *Desarrollos de la nueva epistemología*, p. 147 y ss.

lizar una sistematización mayor que incluso destaque la base material de las tesis derivadas de la gnoso-epistemología marxo-piagetiana, que puede conceptuarse como:

EL MATERIALISMO ANALÓGICO

Hubo un tiempo en que el marxismo fue un pensamiento dominante y activo en una gran parte del mundo e incluso era loable asumirlo y/o reconocerse como *marxista*. Como bien sabemos, luego del derrumbe histórico del Socialismo Realmente Existente, ilustrado paradigmáticamente con la caída del Muro de Berlín, hubo una desbandada general de los *marxistas* y el fantasma que recorría al mundo comenzó a desaparecer en las sombras del triunfo generalizado del capitalismo globalizado en su tecnología resultando mal visto ser *marxista*. *Muchos* se escondieron en los closets o se convirtieron en tráfugas abandonando cualquier filiación revolucionaria y el pensamiento capitalista y su cultura depredadora siguió avanzando hasta llevarnos al actual estado del mundo, con sus grandes males patentes y latentes.

Cuando todavía el *marxismo* –el fantasma del pensamiento revolucionario recorría al mundo– escuchábamos y leíamos sobre “el materialismo histórico y el dialéctico” y aquel se contraponía al “materialismo vulgar” que era el peor de todos. En esta ocasión es imposible volver sobre la caracterización de estos términos y conceptos, quizá dejando la oportunidad para otra circunstancia, pero los menciono pues del contexto general de este capítulo, centrado en recuperar los aportes de los autores estimados, es viable sostener que la teoría de las relaciones manifiesta permite identificar bien y adecuadamente las partes existentes en la rea-

lidad primeramente captada, aquella expresada en el ser ahí, o en la circunstancialidad de la vida, la cual expresa lo concreto existente, que es la sustancia para llegar a los concreto pensado, y por ella es posible conceptuar un materialismo analógico.

Éste es otro de los productos simbólicos de la filosofía creada inicialmente por Mauricio Beuchot Puente, y también es un producto del nuevo realismo, de la re-conceptuación de la ontología, que identifica las relaciones primarias –primigenias y/o primordiales– conformantes de la realidad inicial o primera, y de suyo, por sí mismo, convoca las condiciones de la vida cotidiana, la forma de existir que hace posible cualquiera otra manera de la realidad humana.

Rolando García, recuperando partes centrales de la obra de Jean Piaget, nos colabora a pensar en lo intrafigural... lo interfigural... y lo transfigural y estas conceptuaciones aplicadas a acontecimientos y/o circunstancias dadas, nos permitirán identificaciones y clasificaciones más precisas de las determinaciones existentes en el ser considerado, precisando el “análisis de formas aisladas”, o el significado de las cosas diferentes, la captación primaria o primera del espacio, para avanzar a su composición interfigural, entendida como el “espacio que engloba; [y establece los] sistemas de referencia que comportan todo” el lugar considerado, esto es, el significado que establece las conexiones entre las cosas de una circunstancia, los elementos del *ser ahí* estimado; llegando finalmente a lo transfigural “las estructuras de conjunto”, es decir, la manera de dar con lo “concreto pensado”.

Estas tesis comportan una gran abstracción intelectual, niveles altos (o complicados) de pensamiento, y quizá se puedan interpretar más fácilmente con una pequeña ilustración, que nos conducen a uno de los apartados finales:

UN EJEMPLO PARA ILUSTRAR

Supongamos la planeación de una investigación inspirada desde la antropología de la ciencia con la meta de significar los diversos grupos de trabajo existentes en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional –mi institución de adscripción laboral– en el período 2015-2021. Su abducción primaria afirma que los colectivos del espacio universitario pueden clasificarse como *escolares* (quienes sólo tienen presencia en su espacio laboral, en tanto poseen algún dominio en su institución),¹² los *académicos* (aquellos que rebasan las fronteras de su lugar laboral de adscripción por la actividad de sus participantes y su producción en un campo de trabajo) y los *científicos*, los compuestos por productores de un campo profesional con un trabajo de amplio reconocimiento, cantidad, calidad e impacto, en los órdenes de su publicación especializada, la difusión de su trabajo, la formación de estudiantes y sus contactos efectivos a nivel nacional e internacional, que puede llegar a ámbito mundial, cuando el grupo alcanza suficiente prestancia.

En este espacio reflexivo lo intrafigural será la descripción de los grupos existentes de acuerdo a una clasificación inicial para identificar cuáles son los escolares, los académicos y los científicos, según un recuento de sus participantes, sus actividades profesionales, un balance de sus producciones (literarias, de formación de estudiantes, de difusión de sus actividades, participación en eventos académicos y promoción de los mismos) así como un repaso de sus contactos con otros grupos.

¹² Conducen un programa educativo o alguna coordinación escolar, incluso una “Línea” de un programa.

Lo interfigural corresponderá al recuento de las relaciones establecidas entre estos grupos, que podrán ser tanto negativas como productivas, en cuanto la antropología de la ciencia también recupera los conflictos entre grupos, pues es una de las formas del ser de lo existente. Lo interfigural daría una especie de “mapa” de los grupos considerados y sus vínculos, el cual permitiría captar las figuras formadas entre ellos.

Finalmente, lo transfigural nos ofrecerá las estructuras del conjunto considerado, que permitirán una interpretación completa de los grupos, sus integrantes, producciones, interrelaciones y sus contactos, para con la totalidad así pensada lograr captar las fuerzas y conectores de este paralelepípedo y con ello lograr conocerlos para saber de su realidad y con este conocimiento actuar de diversas maneras.

CAMINOS A SEGUIR

Como se comprende hay un movimiento cognitivo que conduce a través de cada una de estas realidades, y por tanto se irá construyendo paulatinamente lo intrafigural, lo interfigural y lo transfigural, con desplazamientos seguramente asociados a la idea de la epistemología genética piagetiana, que da cuenta de que una etapa mayor explica las menores, tal como Marx aseveró que “la anatomía del hombre es una clave para la anatomía del mono” (*Grundrisse*, I, 26). Estas tesis señalan caminos a seguir, y de haber sembrado sus semillas, quizá esta comunicación podrá producir buenos frutos en diversos órdenes que usted aprovechará de acuerdo a sus contextos, entre los cuales puede destacar la producción de Mauricio Beuchot sobre la dialéctica y la onto-

logía, de seguirse los libros identificados en la bibliografía ofrecida enseguida:

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ F. (2002) *La respuesta imposible: eclecticismo, marxismo y trasmodernidad*, Editorial Siglo XXI, México.
- BEUCHOT, M. Y JEREZ, J.L. (2014) *Dar con la realidad*, Ed. Círculo Hermenéutico, Neuquén, Argentina.
- BEUCHOT, M. (1998) *Sobre el realismo y la verdad en el camino de la analogicidad*, Publicaciones de la Universidad Pontificia de México.
- BEUCHOT, M. y L. E. PRIMERO RIVAS (2012), *Perfil de la nueva epistemología*, Publicaciones Académicas CAPUB (Col. Biblioteca de Filosofía y Educación # 1).
- FERRARIS, M. (2014) *Introducción al nuevo realismo*, Ed. Círculo Hermenéutico, Neuquén, Argentina.
- GODELIER, M., MONOD, J., MOULOU, N. (1974) *Epistemología y marxismo*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- HOBBSBAWM ERIC J. y otros, coordinadores (1979) *Historia del marxismo*, Ed. Bruguera, Barcelona.
- MARX, K. (1859/1971) “El método de la economía política”, en *Contribución a la crítica de la economía política*, Colección Biblioteca del Pensamiento Socialista, México, 1980, ps. 300 – 310. de Editorial Siglo XXI; también en *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)*, 1857-1858, Editorial Siglo XXI (Colección Biblioteca del Pensamiento Socialista), México, 1971, ps. 20 – 30.
- PIAGET, J. *Las formas elementales de la dialéctica* (1982), Barcelona, Gedisa (Colección Hombre y Sociedad - Serie Investigaciones en psicología y educación).

- PRIMERO L. E. y BEUCHOT M. (2015), *Desarrollos de la nueva epistemología*, Editorial de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- PRIMERO RIVAS L. E. (2002) *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores, México.
- RODRÍGUEZ-SALAZAR L. M. y MONROY NASR Z. (2016) editores, *La imaginación y el conocimiento de Descartes a Freud*, co-edición Gedisa Editorial-Corinter Humanidades, México.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- BEUCHOT, M. (2016) *Dialéctica de la analogía*, Paidós, México.
- BEUCHOT, M. (2016) *Triángulo de enigmas – La epistemología, la metafísica y el reino de la realidad*, UNAM – IIFil., México.
- BEUCHOT, M. (2015), *Hermenéutica, analogía y dialéctica*, Démeter Ediciones, México.
- BEUCHOT, M. Y ESPINOSA C. R. (2015), *Hermenéutica analógica y hermenéutica crítica dialéctica*, Ediciones EÓN– Universidad Autónoma de Guerrero, México.
- BEUCHOT, M. (2013) *Hermenéutica analógica, ontología y mundo actual*, Démeter Ediciones, México.
- BEUCHOT, M. (2013) *Hermenéutica analógica y ontología*, CIDHEM (Centro de investigación y docencia en humanidades del Estado de Morelos), Cuernavaca, México.
- BEUCHOT, M. (2012) *Ordo analogiae – Interpretación y construcción del mundo*, UNAM – IIFil., México.
- JEREZ, J. L. (2017) *Introducción al realismo analógico - Estudio Preliminar de Mauricio Beuchot*, Universidad de Flores (UFLO), Buenos Aires.

CAPÍTULO 3:
EL TEXTO COMO CATEGORÍA BASE DE
LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA

Arturo Álvarez Balandra,
Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad Ajusco

INTRODUCCIÓN

Se puede afirmar que hoy en día la hermenéutica se ha colocado como una de las corrientes filosóficas y epistemológicas con mayor fuerza y presencia para la reflexión, comprensión-explicación de los procesos sociales, culturales y educativos. Corriente epistemológica que se ha dado en la diversidad y que surgió como una propuesta alternativa a la visión monista del positivismo (Velasco, 1998: 213). En este tenor la hermenéutica analógica ha tomado un lugar privilegiado entre los distintos enfoques hermenéuticos –por lo menos en Latinoamérica y España–, sobre todo por su potencial interpretativo e investigativo de estos procesos. De hecho, un gran número de estudiantes, investigadores y teóricos de diferentes disciplinas y campos del conocimiento la asumen como vía de reflexión y teorización. Tal es el caso de los textos como: *Hermenéutica, analogía y diálogo intercultural*, coordinado por Alberto Carrillo; *Hermenéutica analógica y literatura*, de Caleb Olvera; *Hermenéutica analógica, símbolo y acción humana*, de Luis Álvarez; *Hermenéutica analógica y género*, coordinado por Ana Luisa Guerrero y Dora Elvira García; *Hermenéutica analógica, pluralismo cultural y subjetividad*, de Alejandro Salcedo; *La hermenéutica*

analógica: hacia un nuevo orden de racionalidad, Alejandro Gutiérrez; *Hermenéutica analógica y formación docente*, de Napoleón Conde; *Hermenéutica analógica. Aproximación y elaboración*, coordinado por Guillermo Hurtado; *Hermenéutica, analogía y filosofía actual*, coordinado por Gabriela García; *Diversidad y democracia. Aportes de la hermenéutica analógica al diálogo intercultural*, de Sofía Reding; *El modelo de la analogía y algunas disciplinas científicas*, coordinado por Ricardo Blanco; *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano* de Luis Eduardo Primero; *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método)* de Arturo Álvarez; entre otros más que se han generado, se están generando y se generarán.

Una de las categorías base de la hermenéutica en general, pero sobre todo en la hermenéutica analógica es el *texto* ya que la hermenéutica "...trata de interpretar el significado de un texto, pero sabe que no logrará apresar de manera completamente objetiva el mensaje del autor, porque en la transacción interpretativa se introducirá la subjetividad del lector o intérprete, del hermeneuta" (Beuchot, 1998: 7).

Texto que como instrumento interpretativo condensa la iconicidad, pues como dice Ricoeur: "La escritura, en el sentido limitado de la palabra, es un caso particular de la iconicidad. La inscripción del discurso es la transcripción del mundo, y la transcripción no es duplicación, sino metamorfosis" (2001: 54), analogicidad del texto que nos lleva a comprender la realidad —simbólica o concreta— en él contenida, la que puede ser actualizada, replanteada o servir de fundamento para innovar y transformar.

De ahí que se trate de una categoría que, al ser pensada como una composición de signos codificados en un sistema de escritura o alfabeto para formar una unidad de sentido,

poco o nada nos dice de su potencial expresivo, sobre todo si nos ubicamos en la hermenéutica analógica, donde el texto es el objeto mismo de la interpretación, la raíz cognitiva y reflexiva que condensa otras categorías propias de su quehacer. Comprender a ésta implica precisar la idea que de texto se tiene y la función que tiene en la interpretación.

1. EL TEXTO COMO *TEXTO*

En el caso de la hermenéutica analógica, el *texto* es una categoría que posee diversas formas de expresión, que jerárquica y proporcionalmente tiene el potencial para comunicar “algo” a “alguien”, para generar una interpretación sobre la especificidad de una sociedad, de una cultura, de un grupo, de un mito en el tiempo y en el espacio, independientemente de que el texto sea la síntesis que un sujeto elabora, pues si bien éste es la individualidad que la sintetiza, como tal puede trascender al autor y al mundo que le dio origen.

Tal potencial y extensión categorial atributiva y proporcional según sea el texto, nos lleva a reconocer que no sólo es lo hablado o lo escrito, sino que se amplía a toda forma de expresión que permita la comunicación y el diálogo.

Se trata de una categoría que no corresponde con la manera como es entendida en la lingüística científicista, sobre todo cuando se trata del análisis estructural del discurso, pues hermenéuticamente éste va más allá del sistema signico de la lingüística o de la estructura que tiene una palabra, una oración o partes más amplias de un texto. Se trata de un ir en contra de la visión de texto que, como indica Schökel, “...sitúan la indagación teórica en los márgenes de la lingüística inmanente, ya que se prescinde de los hablan-

tes, así como de toda consideración sobre el tiempo, espacio o ámbito cultural, para abstraer como objeto de estudio el puro sistema con el objetivo de centrarse en el lenguaje abstracto” (1998: 464).

Se trata del análisis lingüístico que se efectúa desde la visión moderna, en la que el lenguaje y sus sentidos sólo pueden ser explicados desde una visión “cientificista”, a través de acciones “objetivas”, cuantificables y al margen de la pragmática y la simbolicidad para evitar el error y la subjetividad. Se trata de los estudios que sólo toman los signos del lenguaje y la forma como se estructura la oración o elementos más amplios de un texto.

Visión científica que dio inicio con los planteamientos de Saussure quien, en su *Curso de lingüística general* propuso que, para explicar el lenguaje, es necesario el estudio de la evolución que sólo pone en evidencia los cambios que los signos y las palabras han tenido y que no modifica lo que significan en el presente. Dichos supuestos llevaron a que Saussure planteara que lo único que interesa cuando se verbaliza o escribe una lengua, son los elementos sincrónicos, que en sí muestran las relaciones lingüísticas de coexistencia entre ellos, más allá de la diacrónica y la dimensión histórica de las palabras (1992: cap. 1).

Tal visión del lenguaje y de las condiciones de explicación de lo que en él se contiene, son “ampliadas” por la Escuela de Praga (Merquior, 1989: 35-60), donde se buscó analizar el texto a partir de los elementos del lenguaje para la comunicación. La fonología que estudia los fonemas o unidades distintivas se ve complementada por la fonética que estudia los sonidos, es decir, el material acústico en que se realizan los fonemas, lo que lleva a que se piense que el análisis de las lenguas se puede dar en términos de su estruc-

tura interna. Se trata de un modelo que en sus orígenes tuvo que ver con unidades más cortas de la oración –los signos de los sistemas lexicales y la unidad discreta de los sistemas fonológicos de los que se componen las unidades significantes de un lenguaje–, para que con el tiempo se extendiera a entidades lingüísticas más largas y más complejas.

Claro ejemplo de ello es Propp, quien en su libro *Morfología del cuento* elaboró un análisis estructural que le permitiera establecer una clasificación de las constantes lingüísticas que éstos tienen en su *corpus* (2001); o Levi-Strauss, quien en su libro *Antropología estructural. Mito, sociedad y humanidades* (1995: 229-252) reflexiona sobre los problemas metodológicos que plantea el estructuralismo para lograr un verdadero análisis “científico” de los fenómenos humanos “sin traicionarlos”, sin hacerles perder nada de su riqueza y los sutiles matices derivados de su diversidad, lo que aplica a su estudio de los mitos, la mitología en la que hay aspectos del lenguaje que obedecen a una estructura subyacente que puede ser puesta en evidencia.

Un análisis en el que se piensa que hay “unidades constitutivas en bruto” que revelan la existencia de patrones comunes de toda la vida humana: los fonemas, morfemas y sememas (Levi-Strauss, 1995: *passim*); aquellos que Levi-Strauss bautizó como *mitemas* –parecidos a los fonemas–, los cuales constitutivamente eran las unidades en las que está presente el “haz de relación” que estructuralmente pueden ser puestos en uso y combinados en tal forma que produzcan un sentido. Sentido que está más allá de su contenido o intuición filosófica o existencial, pues éste depende de la ubicación que en las oraciones tengan, la misma disposición estructural de los mitemas. De ahí que el indique que: “...el método estructuralista procede mediante la demostra-

ción y la explotación sistemáticas de las oposiciones primarias que predominan entre elementos proporcionados por la observación, fonemas de los lingüistas o mitemas de los etnólogos” (1986: 182).

Se trata de modelos en los que el acontecimiento del lenguaje y del texto desaparece en función de un sistema abstracto que en sí contienen, como indica Ricœur, la “suspensión o supresión de la referencia ostensible” (2001: 94), ubicando al texto –básicamente el escrito– al margen de la dimensión “mundana” del discurso y sin presencia alguna de la conexión con la intención subjetiva del autor, y como veo yo, también con la del lector y hasta la del texto mismo.

Modelos en los que el texto ya no tiene exterior alguno, solamente interior: el texto como *texto*, el sistema lingüístico y su estructura como único fundamento que posibilita generar la explicación de lo dicho o lo escrito. El texto encerrado en los signos o *langue*, como Saussure la llama, o como los bloques que según Levi-Strauss lo estructuran.

Modelos que tienen como raíz común la semiología y que, en el caso de la lingüística estructural, se eleva a un tipo de análisis en el que sólo se toman las entidades que pueden ser diferenciadas dentro del conjunto finito de unidades que integran el texto. Un “...modelo [que como dice Ricœur...] ahora se aplica a los textos, o sea, a la secuencia de signos más largos que la oración, que es el último tipo de unidad que los lingüistas toman en cuenta” (2001c: 94). Modelos que nada tienen que ver con la hermenéutica, que sólo buscan alcanzar una supuesta objetividad inmanente a los sistemas sígnicos o estructurales del lenguaje (Lozano *et al.*, 1993).

Sin embargo, en el campo de la hermenéutica el texto se interpreta en dirección inversa al análisis lingüístico estruc-

tural, pues se trata del acto interpretativo que está más allá de la pura estructura virtual (el código) que elimina a los sujetos, el tiempo y el mundo; ya que los involucra, los toma en cuenta, se orienta en la búsqueda de correspondencia entre el autor, el lector y el mundo que el texto nos abre. Eso no implica olvidar que todo texto es una producción situada, tiene un contexto que transmite a los lectores: según sea el momento histórico, sus referentes y las circunstancias de su lectura.

2. EL TEXTO EN LA HERMENÉUTICA

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 medio que nos brinda la diversidad de posibilidades en el acto de interpretación. Categoría *texto*,¹ que como plantea Gadamer, tiene su origen en el concepto de interpretación, pues éste “...es siempre una realidad dada previamente a la interpretación” (1994: 329). Es más, sin la interpretación no sería posible la crítica del texto y la crítica literaria, un avance metodológico que sólo se da en el campo de la hermenéutica² y que necesariamente se vincula con el acto de comunicación. Por ello, para Gadamer “La comprensión de un texto, sea oral o escrito, depende en todo

1 Es conveniente indicar que Gadamer no refiere al texto como una categoría, planteamiento que he venido desarrollando para dar sentido a la función instrumental que cumple la hermenéutica (Álvarez, 2012: 84-109).

2 Para Gadamer este avance metodológico está dado en: “[No contemplar al texto...] desde la perspectiva de la gramática y la lingüística, es decir, como producto final al que apunta el análisis de su producción con el propósito de aclarar el mecanismo en cuya virtud funciona el lenguaje como tal, prescindiendo de todos los contenidos que transmite. [Se trata...] precisamente del olvido lingüístico que envuelve formalmente al habla y al texto” (1994: 329-330).

caso de unas condiciones comunicativas que rebasan el mero contenido fijo de lo dicho” (1994: 330).

Esto sirve de base para la visión de texto que se tiene en la hermenéutica analógica, con la diferencia de que en ésta la categoría *texto* se amplía a otras formas de expresión que en sí tiene la iconicidad³ para transmitir algo a alguien, el potencial analógico (atributivo o proporcional) que nos permite dar a comprender-explicar una realidad –concreta o pensada–: la huella de un animal, el olor de una comida, el código de una civilización antigua, el gesto de una persona, la textura de una superficie, el canto de un intérprete, la pintura de un artista, el nudo o humo que se utiliza como señal, la plática entre dos personas, el escrito que se lee; formas que en su especificidad comunican algo al lector, al intérprete que de manera atributiva o proporcional puede relacionar.

Ello implica que la interpretación está ligada al tipo de texto que se trate, a su particular potencial comunicativo, ya que no se puede interpretar de la misma manera un texto literario –paradigma de la textualidad– uno científico, uno histórico, uno jurídico, uno oral, uno gestual, una huella, etcétera. En su especificidad cada texto es capaz de comunicar con mayor riqueza o pobreza algo a alguien en correspondencia con sus particularidades, en función de su versatilidad y riqueza –intra e intertextual– al entrar en contacto con el intérprete que imprime su intencionalidad y el conjunto de referentes que tiene y que puede emplear para elaborar su comprensión-explicación.

3 Dice Beuchot: “...la iconicidad radica en el pensamiento humano, nos hace ver lo universal en lo mismo individual, por ejemplo la naturaleza humana en la misma persona que conocemos y amamos. Si nos centramos en la hermenéutica o arte de interpretación, es porque ahora es sumamente utilizada; por eso hablamos de una hermenéutica analógica-icónica, pero igual podríamos hablar de toda una racionalidad analógica-icónica. Ellas podrían devolvernos el sentido de la realidad, que ahora está muy perdido” (1999: 9).

3. EL TEXTO COMO UNA EXPRESIÓN DIALÓGICA

La textualización del texto necesariamente implica una condición de diálogo, un *diálogo vivo* como el que Beuchot y Gadamer plantean, pues éste no se reduce al habla que puede haber entre dos o más personas —si bien ésta tiene sus peculiaridades—; ya que se amplía a toda relación que dialécticamente une a las partes —texto e intérprete— para lograr la verdadera conversación, el acto comunicativo.

Para que ello, como propone Gadamer, es necesaria la “buena voluntad”, pero no en el sentido kantiano, el de la razón categórica que nos llama desde lo más íntimo de nuestro ser para cumplir con el “mandato de un bien común”, que por nada en el mundo puede ser quebrantado pues está más allá del ente, sino de la buena voluntad en el sentido de *eumeneis élenchoi*, aquella que refiere la refutación benevolente, la prueba bien intencionada, la neutralidad favorable.⁴ *Eumeneis élenchoi* que no está determinada por un imperativo categórico ni por el “apapacho” común o los “guayabazos” recíprocos, sino como el producto de la conversación que los interlocutores están dispuestos a realizar para lograr un *acuerdo*, un arreglo que les permita hacer valer en sí mismo lo extraño y lo adverso, para después comunicar lo propio y lo favorable a través de la reciprocidad, lo que sólo ocurre cuando: “...cada interlocutor sopesa los contraargumentos al mismo tiempo que mantiene sus propias razones [para poco a poco llegar...] a una transfe-

⁴ La supuesta buena voluntad requerida por Gadamer para que se dé el “diálogo vivo” es criticada por Derrida, dado que pareciera una pretensión de integrar el psicoanálisis a una teoría general de la interpretación ampliando simplemente el contexto de interpretación (Derrida, 1989: 53ss.). Crítica que es refutada por Gadamer indicando que la idea de buena voluntad no es la del concepto kantiano, sino la del sentido platónico de eumeneis —benévolo, bondadoso— élenchoi —prueba, refutación— (Aguilar, 2005: 66).

rencia recíproca, imperceptible y no arbitraria, de los puntos de vista (lo que llamamos intercambio de pareceres) hacia un lenguaje común y una sentencia compartida” (Gadamer, 1997: 465).

Buena voluntad que sólo se logra si se toma como modelo la *phrónesis*, el acto prudente que posibilita un diálogo dinámico, proporcional, equilibrado, pero sin perder todo límite, manteniendo un equilibrio que vive en la dinámica de los pliegues del diálogo, aquellos en los que es posible reconocer y sopesar los argumentos de las personas dialogantes; algo que en la educación ha sido muy olvidado, sobre todo por aquellos profesores autoritarios que sólo imponen y dictan a los educandos sin tomar en cuenta sus puntos de vista, las dudas que tengan, los comentarios que puedan aportar, sus desacuerdos, la rítmica y cadencia con base en la cual pueden lograr sus aprendizajes, la diversidad cognitiva-afectiva que ello implica y que hoy por hoy, se busca controlar a través de procesos educativos rígidos, mecánicos y homogeneizantes –sobre todo en educación primaria y secundaria.

De ahí que un profesor *phronético* es el que promueve el verdadero diálogo educativo,⁵ aquel en que tanto el profesor como el educando se convierten en un *yo* y un *tú* que se alternan la palabra, que hablan y escuchan lo que el otro dice, que tratan de comprender y darse a comprender, que buscan darle sentido a lo que se enseña y a lo que se aprende; un proceder dialógico que inevitablemente tiene implicaciones éticas, lo que se expresa en la moral del docente y de los discentes en el acto educativo. Como dice Conde: “Por su estructura racional, el profesor necesita la prudencia y [el respeto], estar en condiciones de sospechar y distinguir,

⁵ Para un análisis más profundo ver *Hermeneutizar la educación* (Primero, 2007).

de separar el sentido del sinsentido [...]. Todo esto supone que la racionalidad y la creatividad son algo más que enunciados teóricos” (2005: 83).

No en vano el mismo Gadamer vincula el diálogo a la deliberación prudencial, a la argumentación de tipo retórico que tiene como fundamento el lugar común que capta el *sensus communis* de la comunidad interpretativa en la que se da el diálogo. Por eso: “Junto a la *phrónesis*, la virtud de la reflexión, aparece la comprensión [...]. Está dada por el hecho de que en ella ya no se trata de uno mismo, sino de otro. Es, en consecuencia, una forma del juicio moral” (Gadamer, 1997: 394). *Phrónesis* que como propone Beuchot –a diferencia de Aristóteles– es una virtud mixta que permite a las personas mezclar aspectos teóricos y prácticos, algo muy parecido a lo que hoy se plantea en la formación por *competencias*; pero en el sentido de un ser y proceder de manera prudente al sintetizar conocimientos, prácticas, actitudes y valores que en su cohesión permiten cumplir con el acto docente o con cualquier otra actividad profesional.

Así, el verdadero diálogo con el texto debe ser equilibrado, dinámico, prudente, ya que tiene el potencial que vincula y discrepa: conocimientos –prácticos y teóricos–, hábitos, actitudes, moral;⁶ algo muy diferente al ideal emancipatorio de pleno consenso como el que propone Habermas (1989: 351-432).

Ello supone que al entablar el “diálogo” con un texto es imposible eliminar la tensión y la alteridad que se da entre lo

6 Parto de reconocer, como propone Beuchot, que sin libertad no hay moral: “[...] no puede haber acción moralmente loable si no es hecha con un mínimo de libertad. [Una libertad con límites, pues...] el acto humano tiene deficiencias y hasta impedimentos, como la ignorancia, la violencia, las pasiones, etc., pero siempre encontrará el ámbito suficiente para permitir la moralidad” (2004: 102).

dicho en éste y lo que el lector o intérprete puede reconocer, dos horizontes que se pueden unir cuando hay un verdadero diálogo; para comprender, distinguir, discrepar y hasta rectificar, lo más importante del quehacer hermenéutico.

4. LA ALTERIDAD EN EL DIÁLOGO ENTRE TEXTOS

Para la hermenéutica analógica el diálogo se da en la *alteridad* que se logra en su dialéctica, en la comunicación que suprime, al menos parcialmente, la auto proyección, el ensimismamiento que ignora al otro —al lector o al texto—. Y es que toda interpretación de un texto requiere un vaivén de confianza y sospecha entre el *yo* y el *tú* —como dice Gadamer—, entre los “sujetos” dialogantes que mantienen un “saludable” conflicto para reconocer lo propio y lo ajeno, o por lo menos, buscar hacer a un lado la mayoría de los obstáculos que lo impiden.

Así la alteridad necesariamente se “acompaña” de un reconocimiento del otro, para hacer conscientes esos estados de alteridad que nos debemos colocar en el lugar donde estamos ubicados, aquel que comprometa tanto mi experiencia como mi conocimiento e interés en relación con los del otro o los otros; sin caer en el absurdo de que *podemos ponernos en los zapatos del otro*, de que podemos ser el *tú* y el *yo* a la vez, pues esto es imposible; ya que a la vez que intercambia, también modifica y se modifica: un permanente proceso de transformación que nos permite “ir saliendo” de nuestro ensimismamiento a través del diálogo con el otro. Se trata de lograr: “El acuerdo sobre el tema, que debe llegar a producirse en la conversación, [...] un lenguaje común [...]. El acuerdo en la conversación no es un mero exponer-

se e imponer el propio punto de vista, sino una transformación hacia lo común, donde ya no se sigue siendo el que se era (Gadamer, 1997: 458).

Para ello, hay que entender que la *alteridad* en el diálogo es el “arte de no tener la razón”, un proceder con apertura, pero involucrando conocimientos, experiencias, hábitos y valores que nos permiten estar en íntima relación con la tradición del texto, con la herencia cultural que en él se condensa y que posibilita la interpretación para buscar el logro de un futuro posible, la utopía por realizar. Tradición que aparece como el fundamento que nos relaciona, que nos muestra los *porqués* del presente. Mundo del texto que al ser recuperado se constituye en estrategia y apoyo para la comprensión, que puede derivar en disímiles explicaciones que van más allá de la simple descripción o historiografía que de éste se puede hacer. Se trata de la *fusión de horizontes* que sólo se logrará través del encuentro de un horizonte del pasado con un horizonte del presente. *Horizontes* que no pueden darse de manera aislada, uno al margen del otro, uno primero que otro, sino en su fusión, en su auto implicación, en su *alteridad*.⁷ (Gadamer, 1997: 376-377).

Alteridad de horizontes que en la elaboración hermenéutica –distinta a la asimilación ingenua, utilitaria, técnica o cientificista– requiere que el intérprete “juegue” y “re juegue” de manera analógica, ya sea por atribución o proporcionalidad al interactuar con un texto. Condición de trabajo que es básica para lograr un *horizonte de interpretación y del preguntar*, un horizonte de “lectura” donde el texto es contextualizado y vinculado con la interpretación del lector. Ya

⁷ “El horizonte del presente no se forma pues al margen del pasado. Ni existe un horizonte del presente en sí mismo ni hay horizontes históricos que hubiera que ganar. Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos «horizontes para sí mismos»” (Gadamer, 1997: 336-337).

que “...el ser humano, como análogo e icónico, se nos presenta como núcleo de intencionalidades, como foco de intencionalidades que surgen de él mismo, como posibilidad, y buscan su actualización o realización” (Beuchot, 2004b: 100).

5. EL DISTANCIAMIENTO-ACERCAMIENTO AL TEXTO

Tal alteridad para la comprensión-explicación del texto en la hermenéutica analógica implica dos “movimientos” que necesariamente están dados en su dialéctica: uno referido al que se da entre el texto –y por lo mismo, con el autor– y el intérprete, y el otro en función del acercamiento que el lector del texto pueda realizar al interpretarlo –lo que de algún modo implica al autor–, una espiral que, como dice Beuchot, inevitablemente involucra “...un conflicto de intencionalidades, de deseos, de voluntades, entre lo que se quiere decir y lo que se quiere leer, además de conflicto de ideas o conceptos (ambigüedad)” (2015: 28-29).

Por ello, la experiencia del tú al ser algo específico no es un objeto, sino que él mismo se comporta respecto de éste, ya que tiene el carácter de persona y, por lo tanto, es un fenómeno moral, al igual que el saber adquirido en esta experiencia, “la comprensión del otro”. Ahí es donde está la distinción entre experiencia del *tú* y experiencia hermenéutica con el texto. Por tal motivo, la experiencia del *tú* es un *conocimiento de la gente*, donde ese conocer al otro puede ser utilizado como un medio para lograr fines, siendo un claro ejemplo la fe ingenua que muchos lectores, docentes e “investigadores”, depositan en el método y en la “objetividad” que supuestamente de él se deriva.

Ya en el terreno de la hermenéutica, el correlato de la experiencia del tú es la conciencia histórica, aquella que tiene noticias de la alteridad del otro y del pasado, la que, sin embargo, también corre el riesgo de ser llevada a la auto proyección, a la reflexión donde la comprensión se eleva por encima de su propio condicionamiento, quedando atrapada en una supuesta dialéctica que permite al intérprete “hacerse dueño y señor del pasado”, *lo que el pensamiento ilustrado quiso hacer con el conocimiento histórico*.

Para evitar esto Beuchot no habla del distanciamiento como la primera operación del intérprete frente a su texto, pues éste nos lleva a reconocer una triple autonomía, en la que el texto: “...ya no pertenece a la intención del autor, pues ha pasado a estar expuesto a los que se lleguen a él para interpretarlo; además, ya no pertenece a su cultura, pues está expuesto a que lo interprete alguien ajeno a ella, y, finalmente, ya no pertenece a sus destinatarios originales, pues está expuesto a otros distintos” (2015: 164).

Condiciones que hacen que el distanciamiento además del temporal, espacial y cultural, también sea psíquico respecto a la finalidad del autor y en atención a la intencionalidad que el lector le imprime; sin dejar de reconocer que la interpretación tiene por búsqueda alcanzar la mayor comprensión posible. Ello nos conduce al reconocimiento de que toda interpretación que un lector elabora, nunca ha de llevar a la comprensión plena y perfecta, sino que siempre estará sujeta a límites; ya que: “La aprehensión de la intencionalidad requiere la intervención de la pragmática y la hermenéutica. Es decir, nos obliga a aplicar la interpretación a los textos para desentrañar la intencionalidad que les fue impresa” (Beuchot, 2002: 36).

CONCLUSIÓN

Es así que la hermenéutica nos muestra que el texto no es algo que esté “muerto” y que solo se tenga que leer, sino que es el vehículo que nos abre un mundo por hermeneutizar para generar interpretaciones.

REFERENCIAS:

- AGUILAR, M. (2005). *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*. México: FFYL-UNAM.
- ÁLVAREZ, A. C. (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método)*. México: UPN-Unidad Ajusco, col. Horizontes Educativos.
- BEUCHOT, M. (1998). *La retórica como pragmática y hermenéutica*. Barcelona, España: Anthropos.
- BEUCHOT, M. (2004b). *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico icónico*. Fundación Emmanuel Mounier - IMDOSOC, Madrid/México, Colección Persona # 12.
- BEUCHOT, M. (1999). *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Madrid, España: Caparrós.
- BEUCHOT, M. (2002). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: IIFL-UNAM.
- BEUCHOT, M. (2004). *Ética*. México: Torres Asociados.
- BEUCHOT, M. (2015). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: FFYL-IIFL/UNAM.
- BEUCHOT, M. (2004b). *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*, Fundación Emmanuel Mounier – IMDOSOC, Madrid/México, Colección Persona # 12.
- CONDE, N. (2005). *Hermenéutica analógica y formación docente*. México: Torres Asociados.

- DERRIDA, J. (1989). "Three questions to Hans-George Gadamer". En: Michelfelder, D. P. y Palmer, R. E. *Dialogue and deconstruction. The Gadamer–Derrida Encounter*, New York, Universidad Estatal de New York (Suny Series).
- GADAMER, H. (1994). *Verdad y método*. Tomo II. Salamanca, España: Fihurme.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método*. Tomo I. Salamanca, España: Fihurme.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Levi-Strauss, C. (1986). *La alfarera celosa*, Barcelona, Paidós.
- Levi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural. Mito, sociedad y humanidades*. México: Paidós.
- Lozano, J. et al. (1993). *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid, España.
- Merquior, J. G (1989). *De Praga a París. Crítica del pensamiento estructuralista y posestructuralista*. México: FCE, núm. 500.
- Primero, L. E. (coord.) (2007). *Hermeneutizar la educación*. México: UPN-Unidad Ajusco, col. Archivos.
- Propp, V. (2001). *Morfología del cuento*. Madrid, España: Akal.
- Ricœur, P. (2001c). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI Editores.
- Saussure, F. (1992). *Curso de lingüística general*. México: Fontamara.
- Schökel, L. (1998). Lingüística (pp. 461-465). En A. Ortiz-Osés, y P. Lanceros (coord.). *Diccionario de hermenéutica*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Velasco, A. (1998). Interpretación, heurística y racionalidad. En M. Beuchot (coord.). *La voz del texto polisemia e interpretación*, Memoria de la Primera Jornada de Hermenéutica. México: IIFL/UNAM, pp. 207-218.

CAPÍTULO 4:
APUNTES A CONSIDERAR ANTES DE PLANTEAR
UN PROYECTO INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN:
REFLEXIONES DESDE LA NUEVA EPISTEMOLOGÍA
ANALÓGICA

Ulises Cedillo Bedolla,
Universidad Pedagógica Nacional,
Seminario Permanente de Investigación sobre la nueva
epistemología; Colegio de Bachilleres Plantel 17
Huayamilpas-Pedregal.

... dos supuestos, epistemológico y ontológico, conviene hacerlos explícitos, en todo proyecto de [...] investigación [...] para evitar [...] mal entendidos con los evaluadores (Martínez, 2015, p. 137).

Una epistemología de fondo es absolutamente necesaria, ya que es la que da sentido a la metodología y a las técnicas que se utilicen, como, igualmente, a las reglas de interpretación que se usen (Martínez, 2015, p. 137).

INTRODUCCIÓN

Como sabemos, en la filosofía suelen sobresalir algunas disciplinas tales como la ontología, la epistemología, la lógica y la antropología filosófica; su distinción no sólo obedece a los diferentes campos sobre los cuales trata la filosofía, eso es evidente, sino que, refiere al orden de su tratamiento reflexivo. Nos referimos a que hay prioridad de algunas concep-

tuaciones sobre otras, ello, debido a que el abordaje reflexivo es consecuente; por ejemplo: no podemos ocuparnos del conocimiento (epistemología) sino tratamos previamente el asunto del ser, de lo existente (ontología). De incurrir en la falta señalada, esto es, de omitir dicha secuencia, podemos llegar a afirmar que lo que conozco es lo que existe; de esta manera, estaremos por reducir el ser a lo que sé, o afirmar que creo saber de lo que es, falacia posmoderna del ser-saber de la cual nos advierte Mauricio Ferraris.¹ Incluso, nuestra falta de precisión y orden podría estar expresando –sin saberlo– un realismo ingenuo o más aún, algún tipo de idealismo.

Considerando esta advertencia es que redactamos este trabajo. En él, usted podrá dar cuenta de algunas reflexiones de manera secuenciada en torno a la ontología, a la epistemología, a la antropología filosófica, a la lógica y, evidentemente a la pedagogía. Dicha exposición tiene el propósito de presentar algunos *apuntes* que sirvan como sugerencias a considerar previo a la realización de un proyecto de investigación educativa situado interpretativamente desde la nueva epistemología analógica; esto es, busca abonar en la formación de investigadores educativos.

Los *apuntes* que a continuación se presentan, se enfocan en darle relevancia, coherencia y contenido a lo que debiera ser un requisito para registrar un proyecto de investigación, nos referimos al marco referencial y/o *paradigma*, realización que insistimos debe considerarse con más cuidado en

¹ Sobre dicha advertencia usted puede consultar el libro escrito por Mauricio Beuchot y José Luis Jerez: *Dar con la realidad*, publicado en el año 2014 por la editorial Círculo Hermenéutico en Argentina (sobre la referencia a Ferraris véase las páginas 119-125). Este volumen se puede adquirir gratuitamente en el portal WEB del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología <http://spine.upnvirtual.edu.mx/index.php/item/542-dar-con-la-realidad>

la Universidad Pedagógica Nacional, en particular, en las asignaturas que se supone buscan adentrar y formar al estudiante de la Licenciatura en Pedagogía al campo de la Investigación Educativa, así como apoyarle en la realización de su trabajo de titulación, en el mejor de los casos, una tesis.

UNA PRECISIÓN

Debemos precisar que este documento no busca ser una introducción a la nueva epistemología analógica; por tanto, se opera desde el supuesto de que el lector conoce los conceptos básicos de la obra pues sus significados y sentidos en su mayoría están implícitos en los apuntes aquí vertidos.

LA VINCULACIÓN DE PENSAMIENTOS

La vinculación entre la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot Puente y los desarrollos epistemológicos de Luis Eduardo Primero Rivas ha quedado resuelta según nos comenta el mismo Beuchot (SPINE, 2018),² en una *nueva epistemología analógica*, concepción atribuida por su amigo e historiador de la filosofía: Guillermo Hurtado. La vinculación del pensamiento de Beuchot y Primero en torno a dicha propuesta queda expresada en diversas publicaciones que tienen su inicio en el año 2012, cuando es publicado el libro: *Perfil de la nueva epistemología*.

² Véase en particular: ponencia magistral sobre la nueva epistemología analógica. [Archivo de video]. SPINE UPN (26 de septiembre 2018). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Hp88mR_PSz4&t=1044s

FUNDAMENTACIÓN DE LA VINCULACIÓN
DE PENSAMIENTOS

Debemos señalar que la propuesta epistemológica que aquí nos convoca resulta ser la fusión o vinculación de dos desarrollos teóricos: la hermenéutica analógica y la nueva epistemología, siendo relevante comentar al respecto, apuntando que hacer puentes de comunicación entre las distintas disciplinas o tradiciones teóricas –como es nuestro caso– es cada vez más una práctica recurrente en la ciencia. Tender puentes disciplinarios en aras de una mayor comprensión de la realidad se hace cada vez más necesario, tal urgencia de comunicación ha llegado incluso a fusionar las disciplinas y hacer de ellas una sola, proceso que se ha referido formalmente como transdisciplinariedad.

Según Okasha (2007) fueron los aportes de Thomas S. Kuhn los que iniciaron el llamado relativismo científico (p. 133). Esto quiere decir que, con base en el paradigma o modelo científico bajo el cual fuimos educados, de ello dependerá nuestra concepción del mundo, pues con ello uno asume conceptos tales como realidad, verdad, ciencia, método, educación, así como valores y prácticas mediante las cuales le damos sentido a lo existente. Recuperando las tesis de Kuhn, nos dice Okasha (2007) que, el relativismo y con ello la inconmensurabilidad hace que sea imposible la comparación y comunicación entre dos paradigmas pues no hay lenguaje común para traducirlos (p. 122), así tenemos que, lo que resulta es la falta de consenso en la comunidad científica acerca de lo que es la ciencia, hacia dónde debe ir y, por ende, sobre qué es la realidad y cómo se le conoce.

La filosofía de frontera,³ hace esfuerzos por volver al realismo; dentro de los realismos más fructíferos debemos destacar el propio de la nueva epistemología analógica: el realismo analógico. Tener un marco referencial común podría permitirnos nuevamente tender puentes de comunicación entre paradigmas alternos, la urgencia es bastante clara, el diálogo es necesario frente a un tiempo histórico como el actual: la postmodernidad, la cual se nos presenta “como demasiado relativista, nihilista e incluso escéptica” (Beuchot & Primero, 2012, p. 55), tradición cultural y epistemológica que ha gustado de caracterizar a la realidad como *compleja*, cualquiera que sea su sentido.

Bajo un pensamiento bastante diluido, esto es, liviano o de poca sustancia, hay quienes han defendido el relativismo cultural y gnoso-epistemológico, pues lo consideran abierto, diverso y respetuoso. Al respecto, el filósofo y pedagogo italiano Antonio Valleriani (2008), refiere que en la postmodernidad pareciera ser que el relativismo —ético, ecológico, gnoseológico y epistemológico— promueve la tolerancia, el respeto, la comprensión y la pluralidad, cuando en realidad no es así, por el contrario, se incentiva la indiferencia y de allí la insatisfacción social, dejando nuevamente un ser humano que busca su satisfacción en las relaciones de producción, circulación y consumo (p. 130 y 131).

Hoy día predomina el relativismo y el escepticismo, se dice que han pasado los tiempos del pensamiento único y dominante, que *se han caído los grandes relatos*, si bien los espectros o fantasmas del positivismo aún recorren los espa-

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

cios académicos, en su mayoría, los pensamientos y las prácticas se justifican con el siguiente dicho popular: *cada cabeza es un mundo*. Expresión cotidiana que parece evocar la tolerancia, pero, en realidad se usa para concluir un diálogo, cuando no fuimos capaces de llegar a acuerdos, por tanto, refiere intolerancia, falta de comunicación y de allí aislamiento lo cual según referimos, busca solventarse con relaciones de consumo; situación que, paradójicamente, lejos de evocar el relativismo y a pesar de la afirmación de “la caída de los grandes relatos”, se afianza con la ideología capitalista y neoliberal.

Por tanto, concluimos la necesidad de volver al diálogo y, en consecuencia, las disciplinas, las comunidades epistémicas y las tradiciones teóricas debemos generar consensos sobre qué es la realidad, cómo está constituida, cómo se le aproxima y cómo se le conoce; de lo contrario, ya conocemos las consecuencias de la falta de comunicación y las paradojas de la misma.

LO QUE PUEDE RESULTAR SER UNA EQUIVOCADA VINCULACIÓN DE PENSAMIENTOS

UNA BREVE SÍNTEISIS

Es importante aclarar que los desarrollos del enfoque sistémico son cruciales para entender algunas de las posturas epistemológicas del siglo XX hasta nuestros días. Tal enfoque tiene sus bases en el campo de la física, la biología, la matemática, la lingüística y los sistemas computarizados.

Desde la teoría general de sistemas –enfoque sistémico– se refiere que la realidad puede ser estudiada como un *siste-*

ma que se conforma de otros subsistemas, haciendo de ésta –de la realidad– un sistema general complejo, entendiendo por *complejidad* la cantidad de elementos de un sistema, así como sus posibles y potenciales interacciones dentro de él y con el medio ambiente, e igualmente los posibles estados en que estas conexiones modifican al sistema. Es decir, la complejidad es tanto un dato cuantitativo incierto, como un registro de interacciones incierto, así como un estado cualitativo y teleológico de igual matiz; complejidad o incertidumbre que busca ser abordada y/o mensurada, mediante la modelización en un computador vía la simulación. De dicha simulación se busca conocer cuáles serían los principios que son aplicables a todos los sistemas, para lo cual se ejerce una práctica interdisciplinaria.

LA YUXTAPOSICIÓN DE ENFOQUES

Ahora bien, hecha esta pequeña síntesis, debemos preguntarnos ¿toda vinculación de pensamientos o puentes disciplinares es adecuada? A Edgar Morin hay que ubicarle dentro de los exponentes de la posmodernidad, como es sabido; sostiene la condición *compleja* de la realidad, por lo cual, según nos comenta Osorio (2012), el intelectual francés propone trabajar dicha condición a través de su tesis del *pensamiento complejo* y su concepción de la transdisciplinaria (ps. 270-274).

Padrón (2007) nos señala que, históricamente existe una afrenta directa entre las ciencias sociales y humanas en contra de las ciencias naturales, y la razón de ello obedece a la falta de consenso en torno a qué es la realidad (p. 26) y cómo se le conoce, es decir, la confrontación hace referencia

a la inconmensurabilidad señalada por Kuhn. En los mismos términos, es lo que lo que Broncano y Pérez (2009) han referido como las guerras de la ciencia, esto es, la producción de conocimiento científico en términos de *objetividad* versus *subjetividad* (p. 15). Para el caso, Morin es un autor que de manera desmedida y descuidada ha aprovechado y hecho difusión de dicha afrenta.

Las ciencias sociales y humanas nos dice Padrón (2007), afirman la complejidad de la realidad social y la necesaria subjetividad, e incluso hay quienes sostienen cierta hostilidad hacia las ciencias naturales; pero anota, hay académicos que trabajan honesta y seriamente los postulados de las ciencias sociales y humanas y se esfuerzan por buscar la validación intersubjetiva; pero igualmente hay quienes aprovechan el relativismo y el subjetivismo para hacer literatura sin ideas de fondo (p. 26).

Una de las tesis centrales que mencionamos en la breve síntesis sobre el enfoque sistémico, decía que, con este modo de concebir se busca conocer los principios que son aplicables a todos los sistemas; lo anterior mediante una práctica interdisciplinaria y de modelización. Pensamos que tal planteamiento resultará esclarecedor si se realiza con fundamento, con seriedad interdisciplinaria, esto es, sin caer en el eclecticismo, práctica posmoderna y equívoca que aplica indiscriminadamente el *todo vale* de Feyerabend: el *rechazo de los criterios de fundamentación* (Feyerabend, 1975, pp. 5 y 290), básicamente, no hay certezas ni verdades.

Lo que destacamos es que la interdisciplina y la transdisciplina descuidada e indiscriminada pueden incurrir en el uso de disciplinas sustentadas en enfoques, modelos y/o paradigmas opuestos ontológica, epistemológica e históricamente.

Al respecto de este “holismo indiscriminante”, como lo llama Padrón (2007), es inevitable mencionar a Edgar Morin, quien con sus tesis de la transcomplejidad o la transdisciplinariedad, señala ostentosamente que las ciencias naturales son desdeñables pues aíslan el objeto de estudio, excluyen al sujeto de su propia investigación, descartan todo aquello que no pueda ser expresado en términos lógico o matemáticos y otra serie de afirmaciones emitidas sin ideas de fondo, y muchos no se explican la repercusión que sus opiniones ha tenido en niveles internacionales e institucionales (p. 27).

Sobre las afirmaciones de Morin en torno a la epistemología, Reynoso (2007) caracteriza su actividad como una yuxtaposición de enfoques, esto es: eclecticismo, y por ello no entiende la obsesión de Morin de constituirse en el mediador por excelencia entre cierta región de la ciencia y las humanidades, como si ningún otro pensador social hubiera explorado ese espacio. En dicho intento se choca con unas ciencias que lo desbordan y se distrae en un despliegue enciclopédico que no guarda proporción con las destrezas especializadas requeridas en ese terreno (ps. 1 y 2).

LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA SEGÚN BEUCHOT

Ahora bien, para exponernos su hermenéutica analógica, Mauricio Beuchot utiliza los conceptos de *univocidad*, *analogía* y *equivocidad*. El autor señala que, de acuerdo con la semiótica de Peirce, el signo se divide en tres clases: el *índice*, el *ícono* y el *símbolo*; el primero de ellos, el índice, es el signo natural y por tanto unívoco; el segundo es el ícono y

se ubica entre la univocidad y la equivocidad, entre lo natural y lo cultural: representa la analogía; y, el tercero es el símbolo, “un signo artificial o arbitrario, equívoco, porque es fruto de la convención, por ejemplo, el lenguaje, ya que según lo expresa la torre de Babel, para cada cosa se tienen diversas palabras, [diversos significados y sentidos.]” (Primeró & Beuchot, 2015, p. 22).

De acuerdo con la clasificación de propuestas gnosoepistemológicas de Mauricio Beuchot, la complejidad de Morin habrá de colocarse dentro del equivocismo, es decir, como una propuesta posmoderna dado que sus conceptos estelares —complejidad y transdisciplina y según las críticas referidas—, hacen que su obra posea un “significado [y sentido] oscuro y confuso, que se pierde en la ambigüedad” (Primeró & Beuchot, 2015, p. 19); es decir, denota y connota una serie indiscriminada de significados y sentidos.

A manera de conclusión de este apartado, debemos afirmar que la posmodernidad y su estado cognitivo: la equivocidad, ha dado paso una epistemología débil y constructivista, por lo que cabe preguntarnos ¿Qué epistemología habita en la UPN?

UNA FILOSOFÍA REALISTA: EL REALISMO ANALÓGICO

Como sabemos el realismo considera que lo existente se da u opera con independencia de los estados sensibles y cognitivos del ser humano. Cuando uno se asume como *realista*, por derivación afirma que es posible el conocimiento. Resulta importante puntuar esto pues con ello se evita discurrir entre mal entendidos con el relativismo extremo, el subjetivismo y el escepticismo radical.

Pareciera ser que, una postura realista puede ser el inicio de un diálogo y de allí de un posible consenso acerca de qué es lo existente, ejercicio que como hemos referido supondría el primer paso en contra del relativismo cognitivo y pragmático o performativo de nuestros días; y efectivamente así lo creemos, pero también entendemos que no es suficiente, pues incluso puede tornarse un realismo muy duro, cientificista por ejemplo; por ello, desde la nueva epistemología analógica se propone un realismo analógico, uno que busca mediar entre quienes creen que lo existente se da con independencia de los estados sensibles y cognitivos del ser humano, casi inaccesible para él, una forma de *noúmeno kantiano*; y entre quienes creen que lo existente depende de los estados subjetivos, cognitivos y culturales del ser humano, una especie de *no hay hechos, sólo interpretaciones* nietzscheana.

Con la analogía se busca dicha mediación; al respecto, Beuchot & Primero (2012), comentan que puede pensarse que la realidad existe con independencia de nosotros, sin embargo, en su captación operan tanto sus características entitativas como nuestras capacidades cognitivas, y es en dicho momento donde se da el encuentro ser humano y mundo. Sí hay un relativismo, pero es moderado, pues se aferra a lo material, a las características entitativas de la realidad, es decir, refiere que nuestra estructura cognitiva es isomórfica a la realidad, está hecha para expresarla (p. 82).

Queremos decir que, en el realismo analógico, para referirnos a lo existente se combinan proporcional o analógicamente lo referencial o externo a los seres humanos y su interioridad o sensibilidad y simbolicidad, es decir, "...como decía Peirce, ya en la misma percepción se da la interpretación [...] No hay ni el hecho puro ni la pura interpretación,

sino la confluencia de ambas.” (Beuchot & Primero, 2012, p. 83). Quizá un ejemplo sea de utilidad. Para el caso, cuando Beuchot & Jerez (2014) comentan el caso de los colores, al respecto, dicen que éstos “no se dan en las cosas como las percibimos (nuestros ojos tienen que poseer las capacidades para captarlos), pero tienen cierta estructura para que nuestros ojos las capten.” (p. 58).

Tras lo dicho, con suerte nos hemos preparado para navegar y sortear las turbulentas aguas del idealismo, del constructivismo, del relativismo y el escepticismo; ahora, bajo tal concepción de lo existente es posible pensar cómo procesar la realidad educativa, y con un poco de ingenio aproximarse a ella.

ALGUNAS TESIS SOBRE ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA Y PEDAGOGÍA

A razón de lo anterior, hemos de entender que la realidad se da en proporciones o analogías, no es puramente objetiva o referencial ni tampoco solo un producto de las interpretaciones o procesos mentales de nosotros los seres humanos, sino que, a partir de nuestra existencia, la realidad se asociará a una hermenéutica, es decir, a una interpretación que se hace de lo existente vía nuestras capacidades sensibles e intelectuales.

Lo anterior, coloca al ser humano en un lugar de suma importancia, pues su marco cognitivo se complementa con las características entitativas de la realidad para describir lo existente, por tanto, desde la nueva epistemología analógica se piensa que es necesaria la formación de bases sensibles e intelectuales que nos permitan dilucidarlo oportuna y cui-

dadosamente, esto es, que nos eduque para *dar con la realidad* (tesis del realismo analógico).

Para conseguir ser parte del género humano, es decir, para iniciar un proceso filogenético que nos distinga de la especie animal, como seres humanos tenemos que pasar por un desarrollo ontogenético, impulso potenciado por el mismo colectivo del cual devenimos; teleología –que puede ser consciente o inconsciente y según temporalidades– que nos configurará como una persona, siendo desde esta cualidad que accionaremos en el mundo.

El conjunto de acciones que realizamos para ser tal, se han de referir como *práctica*; sólo con ella, comentan Beuchot & Primero (2003), se asegura la producción y reproducción de las condiciones de vida (p. 99).

Ahora bien, con el realismo analógico hemos referido qué es lo existente, pero ahora debemos preguntarnos cómo se origina, cómo cambia, para con esto darnos una idea acerca de cómo podemos aproximarnos a él y en consecuencia conocerle. Pues bien, la producción y movilidad del ser de lo existente es producto de la *práctica* del ser humano, el cual se verá configurado por ésta misma en un movimiento continuo, consiguiendo así multiplicar cada vez más los factores constitutivos de la realidad.

LA EDUCACIÓN

Los seres humanos nos hacemos de un tipo particular de práctica según la educación recibida; en consecuencia, para Primero & Beuchot (2006), la educación apela en el mejor de sus significados y sentidos a la formación integral de la persona, acción formativa que se concreta mediante la *apro-*

piación de la realidad, proceso indispensable para vivir en ella (p. 104).

De acuerdo con Primero (2010), la educación es formación humana, diferenciándola de la instrucción. Por lo mismo se la entiende como una ontología, dada su capacidad creadora y de allí formadora del ser (p. 18), esto es, formará al ser humano mediante las *apropiaciones* que éste haga de la realidad a través de su práctica y en consecuencia con la educación recibida y el particular ejercicio de su realización (o ejecución), ella ampliará y moverá el ser de lo existente.

La educación es efectivamente una ontología y como mencionamos, igualmente una *apropiación*, pues de acuerdo con Primero (2010), según sea nuestra capacidad de adquisición de la realidad, resultará nuestra capacidad de acción en ella (p. 76).

LA APROPIACIÓN

La apropiación es formación de las personas y significa que éstas tienen que “hacer suyo el mundo de la objetividad para poder existir como tal” (Primero, 2010, p. 75). Para ser humanos, debemos ser referentes de una práctica educativa que nos permita apropiarnos de la realidad heredada y con ello conseguir no sólo ser parte de ella, sino, conseguir aumentarla con nuestra ejecución y con los significados y sentidos que le atribuyamos a ésta.

Primero (2010), refiere que lo externo a los seres humanos configura nuestra subjetividad al introyectarse; este proceso permite *hacernos* de los objetos de la sociedad, de su uso, cuidado y de sus medios de producción, es decir, de la

economía y de la moral (pp. 77 y 78). La economía y la moral dan movimiento y ampliación a lo existente al ser tipos de prácticas que se apropian y se devuelven a la realidad dada su cualidad de ser objeto de la educación, por tanto, es ésta –la educación– quien da forma u origen y con ello movimiento y ampliación de la realidad. Es así como toma sentido pensar a la educación como una ontología.

Para Primero (2010), en el proceso de apropiación de la realidad, la introyección que hacen las personas de lo externo les permite la configuración de su subjetividad; con tal abstracción no sólo se consigue una apropiación y control de lo externo como hemos referido, sino que, igualmente le faculta para ajustar su naturaleza interna, esto es: su sistema fisiológico, sensible y simbólico (p. 76). La práctica efectivamente integra, mueve y amplía lo externo al ser humano, pero igualmente realiza lo mismo en su interior.

En consecuencia, tenemos que, la educación de la cual hemos sido referente mediante nuestras apropiaciones condiciona la edificación de nuestras estructuras sensibles e intelectuales, esto es, de abstracción y comprensión de la realidad, por tanto, es el factor condicionante en nuestro intento de *dar con la realidad*. Así, nos damos cuenta de que prácticas como la ciencia, la filosofía, o el arte depende de nuestra capacidad de dar y significar adecuadamente la realidad, y que a su vez ésta depende del tipo de prácticas económicas y morales de las que nos hemos apropiado a través de la educación.

Finalmente, esta apropiación del mundo no se enseña, pero puede potenciarse; los adultos contribuyen –consciente o inconscientemente– a generar dichas apropiaciones en quienes los circundan, pudiendo ser, según tesis beuchotianas, modelos formativos, que pueden ser icónicos o idóli-

cos. Así, para aproximarnos a la realidad concluimos que debemos ser atentos de las apropiaciones hechas por los seres humanos, pues son estos quienes dan estructura, contenido y movilidad a lo existente a través de su práctica económica, moral y educativa.

LA INTERPRETACIÓN

A continuación, presentamos algunas consideraciones a tener presentes previas al momento interpretativo de un proyecto de investigación en educación.

Sobre la interpretación de textos, Beuchot (2011), señala que la semiótica es el estudio de los signos y que dentro de los distintos tipos de signos que existen, el lingüístico es uno de ellos (p. 21). Al respecto de cómo el ser humano se apropia de estos signos, es decir, del lenguaje, dice Beuchot (2011), que lo hace mediante su pertenencia a la cultura, pues en ella circulan una multitud de signos que se ven enriquecidos por el *signo simbólico* (aquel sentido que el sujeto le otorga al objeto); de esa multitud de signos se ha de ocupar la semiótica, pero necesita de la hermenéutica para ocuparse del signo simbólico (pp. 22-23).

La semiótica, entendida como el estudio de los signos culturales fue dividida por Peirce, según menciona Beuchot (2011), en gramática, lógica y retórica; y por Morris, en sintaxis, semántica y pragmática. La primera, estudia las relaciones entre los signos; la segunda, las relaciones entre los signos y sus significados, y la tercera, la relación entre los signos y quienes los utilizan: los sujetos (p. 24).

El signo, dice Beuchot (2011), es la representación de un objeto o señal de un fenómeno, que al ser simbolizado

por un intérprete, produce un interpretante, siendo éste un signo de segundo orden que puede ser un concepto, hábito o acción; es decir, el intérprete produce el interpretante al interpretar el signo, y este interpretante podría generar más signos al ser interpretado; signos e interpretaciones que se agotan en su contexto de producción, por lo que el signo es la extensión, denotación o referencia del objeto, y el interpretante la comprensión, connotación o sentido del signo del objeto hecha por el intérprete (p. 24).

Según la división hecha por Morris en Beuchot (2011), la hermenéutica se relaciona con la semántica y con la pragmática, pues profundiza en esa relación y busca dar cuenta de la intencionalidad del hablante, es decir busca interpretar lo que el hablante quiso decir (p. 25). “(...) la hermenéutica está del lado de la pragmática. Buscan en el fondo lo mismo: el significado del hablante, la intención del autor” (Beuchot, 2011, p. 26).

Así, al pretender la hermenéutica dar cuenta de la intencionalidad del autor, dice Beuchot (2011), puede privilegiar una postura *objetivista* que puede ser inalcanzable, pero, igual privilegiar al lector y hacerse con ello *subjetivista* muy del corte posmodernista (p. 26). Los textos no son lo único que contiene intencionalidades de un autor. Comenta Beuchot (2011) que en la hermenéutica la noción de texto ha cambiado; por ejemplo, con Gadamer el texto era semejante a un diálogo o con Ricœur a una acción (p. 27), por ello es por lo que no solo interpretamos textos, sino igualmente diálogos y prácticas.

Refiere Beuchot (2011) que, la lógica es la disciplina de la reflexión o la del pensamiento por la cual se vuelve sobre nuestros actos mentales y se da cuenta de su orden, misma que permite conocer con propiedad, por ello se ha de con-

siderar en la hermenéutica (p. 38). También menciona que la lógica se divide en formal y material; siendo la primera en donde se estudian los signos *término*, *enunciado* y *argumento*. El término, de acuerdo con el autor, es el signo del concepto, y la definición, la delimitación del contenido de un concepto o de la significación de un término (p. 39). Por su parte, el enunciado es el signo del juicio, su expresión lingüística (p. 40), y el argumento, la inferencia o ilación de un enunciado a partir de otro (p. 41). Menciona pues, que, de la lógica formal, lo más importante es la argumentación, ya que el término forma un enunciado y los enunciados forman argumentos; así, de acuerdo con la argumentación, en la lógica formal se puede hablar de la lógica analítica, de la lógica tópica y de la retórica (p. 42).

Expone Beuchot (2011) que, la hermenéutica en Aristóteles se lee en su retórica, y así como ésta nos enseña a hablar y a escribir, nos enseña a leer o a interpretar. La retórica —un modo de argumentación en la lógica formal— ha hecho el papel de la hermenéutica y de la pragmática, esto, al ser un modo de diálogo, discusión o conversación (pp. 44-45). También expresa que la retórica para Aristóteles, es la visión pragmática del discurso, así, lo que la hermenéutica considera es el uso de las palabras y la intencionalidad de los hablantes en ellas; por ello, la hermenéutica se apoya en la semiótica para hacer una buena interpretación y así, para conseguirla ha de considerar o de elaborarse a través del aspecto sintáctico o lógico. A su vez, debe vivir el aspecto semántico o correspondentista, y sabiendo que se inclina a lo pragmático, esto es, a la intencionalidad del autor a través de su diálogo o retórica (p. 49).

En conclusión, la retórica es la visión pragmática del discurso, es un texto (signos lingüísticos) rodeado de símbolos,

es decir, rodeado de las intencionalidades del autor. Por ello, la hermenéutica busca interpretar mediante la comprensión del significado y sentido que los informantes verbalizaron de su práctica, tal comprensión se consigue apoyándose en el análisis sintáctico y semántico, pero priorizando lo pragmático.

A MODO DE FINAL

Esperamos que lo que acabamos de exponer sea interpretado como posibles *sugerencias* o ideas a tener presentes antes de iniciar un proyecto de investigación educativa; lo escrito son únicamente consideraciones que a título personal han permitido orientarme en el sinuoso camino de la investigación, camino en el que más vale tener destellos de claridad para no tropezar continuamente o paralizarnos en el andar y que como mencionamos en un principio, busca dar cuenta de la importancia de que al plantear un proyecto de investigación, es necesario tener claro, nutrido y fundamentado un paradigma epistemológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEUCHOT, M. (2011). *Manual de filosofía*. México: San Pablo.
- BEUCHOT, M., & JEREZ, J. L. (2014) *Dar con la realidad*. Argentina: Círculo Hermenéutico.
- BEUCHOT, M., & PRIMERO L. E. (2003). *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- BRONCANO, F., & PÉREZ, A. R. (2009). Tras el sujeto. A modo de introducción. En F. Broncano & A. R. Pérez (Eds.), *La cien-*

- cia y sus sujetos ¿quiénes hacen la ciencia en el siglo XXI?* (pp. 11-17). México: Siglo XXI Editores-UNAM.
- FEYERABEND, P. (1975). *Tratado contra el método*. España: Editorial Tecnos.
- MARTÍNEZ, M. (2015). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- OKASHA, S. (2007). *Una brevísima introducción a la filosofía de la ciencia*. México: Océano.
- OSORIO, S. (junio, 2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: Fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*, 20(1). Recuperado de www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-68052012000100016&lng=en&nrm=is&tlng=es
- PADRÓN, J. (marzo, 2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de moebio*, (28). Recuperado de www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/28/padron.html
- PRIMERO, L. E. (2010). *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano*. México: Editorial Torres Asociados.
- PRIMERO, L. E., & Beuchot, M. (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- PRIMERO, L. E., & Beuchot, M. (2015) *La filosofía de la educación en clave postcolonial*. Argentina: Círculo Hermenéutico.
- REYNOSO, C. (septiembre, 2007). Edgar Morin y la complejidad: elementos para una crítica. *Grupo Antropocaos*. Recuperado de http://www.ignaciordarnaude.com/textos_diversos/-Morin%20y%20la%20complejidad.Carlos%20Reynoso.pdf
- VALLERIANI, A. (2008) “Emancipación y tragedia – Luis Eduardo Primero Rivas y la pedagogía de lo cotidiano” en, Valleriani, A. (Coord.), *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación*. México: Plaza y Valdez, pp. 125-154.

REFERENCIAS WEB-GRÁFICAS

SPINE UPN. (26 de septiembre 2018). *Ponencia Magistral sobre la Nueva Epistemología Analógica*. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Hp88mR_PSz4&t=1044s

CAPÍTULO 5:
MARCO CATEGORIAL PARA PENSAR LA RELIGIÓN
DESDE LA NUEVA EPISTEMOLOGÍA

Alejandro Méndez González,
Universidad La Salle Noroeste

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tiene la pretensión de perfilar y someter a consideración lo que se refiere en el título y tiene sus raíces en las principales tesis de la nueva epistemología.

Esta reflexión se origina en la necesidad. Dadas ciertas situaciones de índole formal-organizacional en mi universidad se impuso la necesidad de repensar los contenidos de algunas asignaturas, entre ellas, las ocho pertenecientes a la línea curricular de “Formación Humano-Cristiana”, de carácter obligatorio, que comprende a todas las carreras de la oferta educativa de la Universidad La Salle Noroeste de Ciudad Obregón, Sonora.

A partir del análisis de la situación, de sus condiciones contextuales, se estimó que las tesis de la nueva epistemología, podrían ser un sólido apoyo para definir y justificar los contenidos, en este caso, de una asignatura en particular: “*Fe y mundo contemporáneo*”.

En la siguiente exposición se deja intacta la posible y quizá necesaria discusión sobre la pertinencia no sólo de una asignatura semejante, sino de toda la línea curricular a la que pertenece y en la que se plasma y cumple no sólo la misión de la universidad, sino de la tradición lasallista ten-

diente a la formación de profesionistas con sólidos fundamentos en el humanismo cristiano.¹

Las nueva epistemología que soporta teórica y metodológicamente lo aquí presentado, se perfila² como

“(…) una manera de interpretar la realidad, sus partes, niveles y dinámicas, distinguiéndolas en sus fracciones, interacciones, niveles y concreciones, de manera sutil, proporcionada, prudente, integral e integradora, e irremisiblemente ética, en cuanto es un saber sistemático, social, comprobable e integral, referido a la vida, y particularmente a la vida humana” (Beuchot & Primero Rivas, 2015, págs. 56-58).

Partiendo de lo anterior, en este trabajo se exponen algunas tesis interpretativas³ sobre “*La dimensión religiosa de la vida*” que aspiran a ser más una pedagogía de la religión que una *filosofía de la religión*, es decir, una manera en la que el discente,⁴ en un contexto escolarizado terciario, pueda apropiarse⁵ de las categorías que le permitan pensar la religión, para propiciar “*una manera de significar cada vez más completa (...) apta para interpretar las totalidades orgánicas requeridas, o elegidas como referentes inves-*

1 Posibilidad re-significada por Mauricio Beuchot en: Beuchot, (1999), concretamente el Capítulo X: El Humanismo cristiano como humanismo analógico.

2 Por razones de espacio (4,000 palabras máximo de acuerdo a los límites redaccionales), la fundamentación, justificación y debates en torno a las características aquí enumeradas, se remite a la bibliografía desarrollada hasta ahora y accesible, gratuitamente en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

3 O juicios abductivos, que pretenden rescatar la significación del texto cuyo movimiento subsiguiente es derivar las consecuencias e implicaciones de la interpretación a través del diálogo con los otros intérpretes (Beuchot, 2008).

4 Se utiliza el término “discente” como constitutivo del binomio que se integra con “docente”. Así como tradicionalmente se utiliza “*Maestro-Discípulo*”, “*Profesor-Alumno*” en el presente escrito se utilizará este término para referirnos a “*Aquel que recibe enseñanza*”.

5 Sobre la conceptualización de educación como apropiación, se recomienda: Primero Rivas L. (2010) Capítulo 3: Volver a definir la educación.

tigativos (...), en sus proporciones múltiples identificadas por una epistemología de lo multifactorial” (Beuchot & Primero Rivas, 2015, pág. 58).

Este capítulo está dividido en tres tesis y una recuperación final. Cada tesis, se subdivide en proposiciones, definiciones y escolios, esto con el fin de hacerla comprensible, más para quien redacta que para el versado y generoso lector. Queda la intención y el esfuerzo invertido a la espera de las posibles devoluciones, en la inteligencia que esto no es una meta sino un camino que se está recorriendo.

TESIS 1

LA RELIGIÓN ES EL “ESPACIO EXISTENCIAL” DEL SENTIDO

CATEGORÍAS IMPLICADAS: MUNDO Y ESPACIO EXISTENCIAL

[1.1] PROPOSICIÓN

En toda “buena reflexión”⁶ es perentorio evitar reduccionismos, es decir, tomar una parte de la realidad y estimarla como un todo. Es por ello que, en el umbral, se sostiene que todo lo que se puede mentar como “religioso” (acciones, instituciones, creencias, lugares, personas, etc.) tiene un “lugar”, un espacio que le es propio al se le denominará “Espacio existencial religioso” dónde lo religioso dice relación con el sentido, concretamente, el sentido de la vida.

⁶ Las implicaciones y características de esta categoría, propia de la nueva epistemología, fundamento de esta ponencia, pueden verse en: Primero Rivas L. , (2019). Específicamente el Capítulo 3. Pensar bien.

[1.2] DEFINICIONES

[1.2.1] “Espacio existencial”.⁷ Por “espacio” aquí se concibe la segmentación mental del enmarañado mundo cotidiano y que ha de hacerse, significarse, dado que la capacidad afectiva y cognitiva del ser humano no puede captar “de golpe” las tramas dentro de las cuales está y actúa, y por ello que necesita distinguirlas, delimitarlas y abstraerlas en totalidades articuladas para conocerlas, estimarlas, manejarlas y/o habitarlas.

Cuando cotidianamente se habla de “lo familiar”, “lo económico”, “lo deportivo”, se está convocando un “espacio existencial”,⁸ desde el cual se significarán los componentes o elementos que lo integren a razón de que cada “espacio” tiene su temática, su semántica, sus instituciones, su historia.

[1.2.2] MUNDO

El conjunto de los “espacios existenciales” es lo que constituye al “mundo” que aquí no refiere al planeta Tierra ni solamente a la naturaleza, sino que se entiende como la construcción cultural⁹ que define y concreta, en su articulación

⁷ En ese caso se toma una de sus acepciones según el DRAE: *extensión que contiene una materia existente*. Dónde materia sería el contenido mismo que refiere. Quizá sean propicios algunos otros términos como “Campo” (Bourdieu), “Ámbito” o “Dimensión” (Beuchot) entre otros pero para fines de este capítulo y con base en la filosofía sobre la cual se fundamenta, queda abierto la posibilidad de utilizar un término más pertinente a partir del diálogo con otros interpretantes.

⁸ El adjetivo “existencial” refiere a esos espacios en los que el ser humano desarrolla su vida cotidianamente.

⁹ A este respecto, Mauricio Beuchot llega a afirmar: “Mundo es una acepción que rebasa el mero entorno material, para abarcar el entorno espiritual, que es el que con mayor adecuación llamamos mundo (...) la cultura consiste pues en hacerse un mundo...” (Beuchot, 2018, pág. 70).

y coherencia, los instrumentos, valores, costumbres, instituciones, así como las imágenes y símbolos que constituyen los significados y sentidos (las “representaciones”) de base desde la cuales una comunidad vive.¹⁰ Es por esto que se pueda hablar, sin forzar los términos, de “mundo azteca”, “mundo capitalista”, “tercer mundo” entre otros, pues dichos mundos determinan el temple, posibilidades y limitaciones en los que la vida humana transcurre.

[1.2.3] SENTIDO

En este término se pueden identificar diversas acepciones.¹¹ Para fines de esta exposición, sin negar otras posibilidades, se entenderá como dirección y significado (Beuchot, 2011) tanto de la realidad como de la vida (singular y colectiva) y el cual atraviesa desde la cotidianidad hasta las simas de lo humano.

[1.3] ESCOLIO

Un mundo específico, es decir, una cultura, está constituida por diversos espacios existenciales. “Lo religioso” adquiere una fisionomía específica dentro de la cultura de la que se nutre, en la que se despliega, se perpetúa, desde la que se trasplanta, en la que se arraiga o impone o en la que desaparece. Dichos *espacios existenciales* son determinantes y determinados, es decir, ningún lugar es independiente de los demás, sino que determina y es determinado por los otros.

¹⁰ Los enunciados en este párrafo son los distintos niveles descendentes de concreción que identifica Paul Ricoeur hablando del Núcleo Ético-Mítico (Ricoeur, P., 1990) y sobre el cual se volverá más adelante.

¹¹ Véase Grondin, J. (2005). Específicamente el capítulo 2. El sentido del sentido.

Por ejemplo, en una cultura teocéntrica se ve que el “espacio existencial religioso” es el que vertebrata los demás; por contraste, en alguna cultura moderna, será por ejemplo el espacio económico el que engrane al resto, quedando el religioso en alguna posición secundaria o marginal.

Lo propio del espacio existencial religioso es el *sentido*. El ser humano, carente de un desarrollado aparato instintivo como el de otros seres, se ve impelido a construir un mundo, a tener que “hacerse” a sí mismo, a tener que hacerse una vida,¹² pero para hacérsela precisa de una orientación, de una justificación que comprenda todas las dimensiones que lo constituyen (su actuar, afanes, sufrimientos, dramas, su muerte) y desde esta necesidad surge la interrogante que entraña un “ir más allá de lo objetivo”, de los hechos en sí mismos puesto que, desde la filosofía de filiación, no sólo hay hechos, sino que indefectiblemente se implican interpretaciones y estimaciones.¹³ En pocas palabras: vivir humanamente es vivir significando (Mardones, 2006).

Así, la pregunta por el sentido es el intento que el ser humano realiza para establecer una “religación con la realidad”.¹⁴ Ahora bien, la racionalidad y la expresión propia

12 Esta es una idea muy orteguiana, sobre todo cuando afirma: “Es constitutivo del hombre, a diferencia de todos los demás seres, ser capaz de perderse, de perderse en la selva del existir, dentro de sí mismo, y, gracias a esa atroz sensación de perdimiento, reobrar enérgicamente para volver a encontrarse. La capacidad y desazón de sentirse perdido es su trágico destino y su ilustre privilegio” (Ortega y Gasset, 1964, pág. 99)

13 Para ahondar en estas ideas se recomienda: Beuchot, M. (2016). *Hechos e Interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica*. México: Fondo de Cultura Económica.

14 «Algunos (...) han intentado utilizar la idea de religación para definir filosóficamente a la religión en cuanto dimensión transcendental del ser humano, aprovechando la etimología tradicional que enseñaron Lactancio y otros, según la cual *religio* significará *religatio*. De este modo, la tesis que hemos formulado sobre el sentido de la vida (...) se podría re-exponer de este modo: “si la vida humana tiene sentido es por la religión”, o bien: “la religión es la que confiere a la vida humana su sentido, su religación” (sobrentendiendo, desde luego, que “religión” significa “religación del hombre con Dios”») (Bueno, 1996, págs. 398-399)

del sentido, al agrupar los elementos y dimensiones que conforman la vida humana, aún en aquellas porciones o aristas disímiles y hasta contrapuestas, no puede ser más que simbólica (Beuchot, 2009), metafórica, analógica, y esto porque:

“El símbolo es el medio para instaurar la relación entre las partes disjuntas; el símbolo es (...) el que reúne, ordena, integra y orienta comportamientos colectivos (...); el símbolo como acto poético es el mediador que introduce luz en las tinieblas, ley en lo informe, y sentido en el sinsentido; el símbolo es, en cuanto se complejifica en un haz de interrelaciones, el configurador de las formas o universos simbólicos que aparecen como mito, metafísica o historia (intento más o menos totalizante de explicación de la realidad rota) o como aclaración parcial y con pretensiones de teoría, o al menos de modelo explicativo de las «disfuncionalidades» de la realidad”. (Mardones, 2003, pág. 74)

Más radicalmente aun: “*Decir sentido último quiere decir sagrado*” (Mardones, 2006, pág. 533) si por “sagrado”¹⁵ se entiende ese “contemplar y estimar” al mundo y sus objetos, a los otros, a los acontecimientos, a la vida misma como símbolos que apuntan a “otra cosa”; como un ir más allá de las cosas mismas donde todo parece abrazado por otra realidad que fundamenta, orienta y justifica todo lo existente. Lo sagrado aparece así relacionado con el sentido, desde una perspectiva “omniabarcante”, última y definitiva, que apunta a otra realidad sub-puesta (puesta por debajo) a lo empírico (Vide Rodríguez, 2006).

¹⁵ Varios autores refieren esta relación entre el sentido y lo sagrado, aun en sus primeras aproximaciones. Pueden contarse, entre otros, Vide Rodríguez, V. (2006); Van Der Leeuw, G.(1964), Otto, R. (2016) y Eliade, M. (2014).

TESIS 2. ... CONSTITUIDO POR LA RELIGIOSIDAD

CATEGORÍAS IMPLICADAS: SER HUMANO Y PERSONA

[2.1] PROPOSICIÓN

La pregunta por el sentido de la vida emerge, tarde o temprano, de las experiencias vividas, principalmente las negativas, por cualquier ser humano; sin embargo, considerando el proceso de desarrollo de la conciencia y la integración de dichas experiencias, la pregunta y la posible respuesta es siempre un asunto personal.¹⁶ A esto se le denominará religiosidad.

[2.2] DEFINICIONES

[2.2.1] *SER HUMANO*

La antropología que sostiene esta reflexión es la que procede de la nueva epistemología.¹⁷ Aquí sólo se mencionan algunos aspectos que hacen más comprensible las tesis ya que aquello que sea la religión tendrá que corresponderse con lo humano, incluso en algo podrá ser distinto de él, pero no contrario.

Primero Rivas plantea tres niveles de la existencia humana (Primero L. E., 2018). El primero de ellos es el más

¹⁶ Efectivamente, se puede leer: “Cada quien tiene que ser constructor del sentido de su vida, aunque lo encuentre o lo recoja de alguna cosmovisión, incluso la recibida y aceptada por su sociedad” (Beuchot, 2011, pág. 10).

¹⁷ El desarrollo de lo que Primero Rivas denomina “ontoantropología” se condensa en el “*diagrama del ser humano*” y que ha desarrollado desde 2010 (Primero Rivas L. , 2010) hasta la fecha, (Primero Rivas L. , 2019). Por restricciones de espacio se remite a sus trabajos.

extenso, es el género humano, universal, el que permite identificar similitudes y establecer analogías con los otros. El segundo nivel es la delimitación en especificidades o particularidades humanas, definidas a partir de las concreciones circunstanciales y situacionales en la que se ubica el sujeto, tales como: la nacionalidad, instituciones a las que pertenece, creencias, entre otras. Y por último, “*la parte singular que actúa la comprensión y acción sobre la realidad; siendo esta fracción singular o específica la persona*” (Primero L. E., 2018, pág. 133).

En tanto ser humano,¹⁸ se reconoce su constitución bio-psico-social, con distintas intencionalidades (la ontológica, la cognitiva y la volitiva) que pueden ser conscientes e inconscientes; un ser que pertenece a una tradición, con un “sentido común” mediante el cual se entiende con los otros, es un ser dialogante (con todas las posibilidades y facultades que ello implica) y siempre en proceso, una estructura dinámica y siempre limitado. Serán principal pero no exclusivamente esos límites, siguiendo a Karl Jaspers,¹⁹ los detonadores de la cuestión por el sentido.

[2.2.2] PERSONA

Con este término se referirá a la “fracción singular o específica del género humano (...) de qué somos según el género que nos conforma y sus especificaciones, concretas en las

¹⁸ Esta antropología, desarrolla con mayor amplitud en: Beuchot, M. (2004).

¹⁹ Donde se puede leer; “...no puedo menos de morir, ni de padecer, ni de luchar, estoy sometido al destino, me hundo inevitablemente en la culpa. Estas situaciones fundamentales de nuestra existencia las llamamos situaciones límites. Quiere decirse que son situaciones de las que no podemos salir y que no podemos alterar. La conciencia de estas situaciones límites es después del asombro y de la duda el origen, más profundo aún, de la filosofía” (Jaspers, 1984, pág. 17)

relaciones donde llegemos al nacer, en las cuales nos situemos o las que tengamos” (Primero L. E., 2018, pág. 119). En tanto ser humano, la persona comparte con otras una misma condición, determinaciones, posibilidades y limitaciones, pero éstas se viven (aprovechan o padecen) a nivel singular, personal, según las posibilidades o capacidades que haya desarrollado, según la etapa de la vida, las circunstancias y la situación específica en la que se encuentre.

Una característica antropológica necesaria para abordar esta temática es la capacidad de *crear* entendida como “...el conocimiento consolidado que el ser humano tiene sobre algo y como saber es el impulso de la acción; y así es una integración de energías simbólicas que pueden ser tanto icónicas como idólicas, pero siempre fuerza de la actividad” (Primero Rivas L. , 2019, pág. 27) que integrada por elementos connotativos, cognoscitivos y afectivos (Vide Rodríguez, 2006) es una posibilidad humana, pero también una decisión (personal) que puede ser racionalmente justificada.²⁰

[3.3] ESCOLIO

Todo ser humano toma conciencia, en algún momento de su vida, de las realidades que limitan sus intencionalidades, donde la conciencia de la propia muerte, que no la única, sea su máxima expresión.²¹ Y este enfrentamiento se lleva a cabo desde alguno de los niveles de existencia²² donde se

20 A este respecto, puede revisarse la argumentación correspondiente en (Küng, 1979), específicamente en el capítulo VI. Sección IV.

21 Véase Beuchot (2007), específicamente el capítulo III. Hermeneutica de la muerte y opción ética en Heidegger. Págs. 51-66 y también, Alfaro (1989), capítulo 2. La cuestión del hombre y de Dios en la filosofía de I. Kant, L. Feuerbach y M. Heidegger. Págs. 29-78

22 Dichos niveles son, tan sólo mencionados al paso: el nivel del género humano, el nivel de las especificidades humanas y el nivel personal (Primero L. E., 2018).

significa, de manera diferenciada, la comprensión real de la propia vida (Czajkowski, 2001).

La pregunta, asumida personalmente, no es *¿Qué sentido tiene la vida?* sino *¿Qué sentido tiene mi vida?* y si se parte de la misma estructura lingüística de la pregunta, se constata una indisoluble identidad entre el sujeto como cuestionante, cuestionado y con la cuestión misma y es por ello que la estructura de la pregunta no sólo acota, sino hasta recusa, la objetividad, la neutralidad en cuanto a las posibilidades de respuesta (Alfaro, 1989) pues este cuestionamiento le exige a la persona adoptar una posición ante sí mismo, lo que apela a una circunscrita pero posible libertad. Más aun, quien pregunta por el sentido de su vida lo hace porque no halla, en las dinámicas cotidianas de lo empírico, el fundamento de su ser, lo que entraña una apertura a “algo” que lo trasciende, a “lo sagrado” porque:

“Cuando se trata de las cuestiones decisivas de la vida, del sentido, de la esperanza o desesperanza, entonces cada uno a su modo cree. La fe es así una opción fundamental. Podría ser definida la fe como una co-implicación fiduciaria con lo primordial de la existencia, un primigenio fiarse, en el fondo, del trasfondo último de lo real” (Vide Rodríguez, 2006, pág. 236)

Cuestionarse por el sentido es debatir por aquello que une al singular con el “*orden inaprensible de la significación*” (Grondin, 2005, pág. 129) lo que implica el ejercicio de la libertad en su máximo nivel de radicalidad: el riesgo, porque:

“...sin sentido la vida carece de orientación y peso, pero esta sólo se logra si se pone en juego apostando por un sen-

tido. El sentido está ya antes de la decisión vital y sin esta no se da alcance al sentido. El sentido no ofrece la seguridad positivista de la verificación o contrastación empírica, sino sólo plausibilidades, lo razonable de una opción que hay que vivirla para en la misma experiencia vital constatar «la verdad» de dicha opción. De ahí que el sentido verdaderamente asumido sea un proceso de creación en libertad, de poner en riesgo la vida y, al mismo tiempo, tenga mucho de revelación y de donación gratuita” (Mardones, 2006, pág. 536)

[3] TESIS 3. ... Y POR
LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LO SIMBÓLICO

CATEGORÍAS IMPLICADAS: INSTITUCIÓN, SISTEMA

[3.1] PROPOSICIÓN

La religión es la institucionalización y sistematización de lo simbólico, histórica y culturalmente constituida y como toda institución humana, es ambigua, es decir, necesaria pero riesgosa, pues siempre existe el peligro de idolización.

[3.2] DEFINICIONES

[3.2.1] *INSTITUCIÓN*

Refiere al conjunto de pautas de comportamiento, normas valorativas y reguladoras, relativas a las maneras de organización, comunicación, creación, estetización (en todos los

niveles de la realidad) y pensamiento²³ cuyo control escapa a las posibilidades singulares y que la comunidad pone a disposición de los miembros para estructurar su vida singular y en común, son, por ello, un “*aporte social complejo que abarca los más diversos aspectos de la vida del hombre y, por lo tanto, se presentan como ordenamientos parciales en tanto ninguna puede ni pretende abarcar la integridad o la totalidad del ser humano*” (Miranda [Comp.], 2017, pág. 22). El ser humano, inevitablemente viviendo en comunidad, estima que hay un conjunto de quehaceres diferenciados que son tan importantes para la vida singular y colectiva que procura perpetuarlos en tiempo. Así, toda institución comprende una serie de funciones específicas dentro de las cuales se enmarcan los actos singulares. No hay instituciones sin personas.

[3.2.2] SISTEMA

Se concibe como el “conjunto de elementos (...) que dependen recíprocamente los unos de los otros de manera de formar un todo organizado” (Lalande, 1953). Los elementos que conforman al sistema son, en el caso que compete, las instituciones, donde cada una de ellas afecta y es afectada por el resto en un espacio existencial dentro de un mundo en específico.

[3.3] ESCOLIO

La persona se cuestiona sobre el sentido de su vida. Y si bien

²³ Primero Rivas habla, como ya se refirió líneas antes, de tres niveles de existencia, donde lo institucional corresponde al segundo nivel que refiere, a saber, como “*particularidades humanas*”. Véase Primero L. E., (2018), pág. 133.

este interrogante es de carácter personal, es también extensivo y vinculante con los otros, por lo que la comunidad crea instituciones dentro de este espacio existencial con el fin de preservar, organizar y transmitir a las generaciones venideras, los contenidos y expresiones simbólico-sagradas de sentido, derivando de ello que el conjunto y articulación de esas instituciones conforman el sistema religioso y es a esto es a lo que tradicionalmente se le denomina *Religión*.

Las diversas instituciones religiosas son mediaciones que versan sobre contenidos y expresiones simbólicas tales como las verbales (mitos y dogmas), cultico-estéticas (ritos), morales (códigos), societarias (organización de la comunidad) (Vélez Correa, 1989) pero los contenidos y ponderaciones de cada una de estas expresiones presenta una gran diversidad, pues hay y ha habido religiones en todas las geografías, en todas las culturas (mundos) y en todos los tiempos por lo que difícilmente la religión, entendida ya como un sistema de instituciones simbólicas, corresponde a algo idéntico a todas las culturas; idéntico no, cierto, pero analógico sí.

Si bien se afirmó antes que todo hombre “posee” una cierta religiosidad, también es cierto que:

“...ningún hombre existe realmente sin alguna forma de religión, esto es, sin alguna orientación fundamental, por embrionaria que sea, a propósito de su existencia y que algunos preferirán llamar espiritualidad, visión del mundo o filosofía de la vida (...). Una visión no religiosa del mundo buscará a su manera el equivalente de este sentido” (Grondin, 2014, págs. 54-55).

Ahora bien, las instituciones son necesarias, pero también son riesgosas ya que, al estar conformadas por seres huma-

nos imperfectos y determinadas por los sistemas de otros campos, siempre cabe la posibilidad del desvío, de corromperse, es decir, de dejar de ser mediación para una vida más humana y constituirse en fin en sí mismas. Esto es: la *idolización* (Beuchot & Primero Rivas, 2015). Efectivamente, las instituciones-expresiones verbales, cultico-estéticas, morales y societarias que constituyen a la religión (como sistema), son mediaciones, porque aun cuando ejercen un acto de significación, a partir de los símbolos empleados, “*no nos da la apariencia engañosa de estar presentando el misterio como si lo agotara*” (Beuchot, 1999, pág. 68). Por el contrario el ídolo “*detiene, pide que se quede uno en él, exige adoración. Por eso, si el símbolo deja de ser icono y se convierte en ídolo, deja de cumplir con su función de conducir.*” (Beuchot, 2011, pág. 98).

Factibles de idolización son entonces las personas, el sistema mismo, las instituciones, funciones y acciones implicadas en las religiones, situación que se podría constatar a partir del análisis de alguna religión en un periodo determinado. Aquí, sólo queda señalando.

RECUPERACIÓN

La conjugación de las tesis *la religión es un espacio existencial del sentido, constituido por la religiosidad y por la institucionalización de lo simbólico*, permite unas categorías para pensar la religión, que se estiman como útiles para que el discente pueda apreciar las proporciones o analogías de cada uno de los elementos constitutivos, y pueden servir como una guía para la reflexión. Los temas y las problemáticas inherentes, así como la manera en la que se vinculan, suponen la opor-

tunidad de una amplia reflexión por parte de los docentes y discentes quienes, en el diálogo, podrán validar, profundizar, matizar y aprovecharlas.

REFERENCIAS

- ALFARO, J. (1989). *De la cuestión del hombre a la cuestión de Dios*. (Primera ed.). Salamanca: Sígueme.
- BEUCHOT, M. (1999). *Las dos caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Madrid: Caparrós Editores.
- BEUCHOT, M. (2004). *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier.
- BEUCHOT, M. (2009). *Filosofía y Religión hoy*. León, Guanajuato, México: Universidad Iberoamericana.
- BEUCHOT, M. (2011). *Manual de Filosofía*. México: Ediciones Paulinas.
- BEUCHOT, M. (2011). Sobre el sentido de la vida, desde una hermenéutica analógica. *Notandum No. 25*, 9-16.
- BEUCHOT, M. (2013). La filosofía de la religión hoy. *Synesis. Volúmen 5. Número 2.*, 136-147.
- BEUCHOT, M. (2016). *Hechos e Interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BEUCHOT, M. (2018). *Interpretación, analogicidad y cultura*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- BEUCHOT, M., & Primero [Coords.], L. (2018). *Cuadernos de Epistemología 8*. Colombia: Universidad de Cauca.
- BEUCHOT, M., & Primero Rivas, L. (2012). *Perfil de la nueva epistemología*. México: CAPUB.
- BEUCHOT, M., & Primero Rivas, L. (2015). *Desarrollos de la Nueva epistemología*. Colombia: Universidad del Cauca.

- BEUCHOT, M., & Primero Rivas, L. (2015). *Filosofía social desde la hermenéutica analógica*. Buenos Aires: Círculo Hermeneútico.
- BUENO, G. (1996). *El sentido de la vida. Seis lecturas de filosofía moral*. Oviedo: Ediciones Pentalfa.
- CZAJKOWSKI, M. (2001). *El tema de Dios en la filosofía de Julián Marías*. Pamplona, España: Universidad de Navarra.
- GEVAERT, J. (2003). *El problema del Hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- GRONDIN, J. (2005). *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*. Barcelona: Herder.
- GRONDIN, J. (2014). *Filosofía de la religión*. Barcelona: Herder.
- JASPERS, K. (1984). *Introducción a la filosofía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- KÜNG, H. (1979). *¿Existe Dios? La respuesta al problema de Dios en nuestro tiempo* (Segunda ed.). Madrid: Ediciones Cristiandad.
- LALANDE, A. (1953). *Vocabulario técnico y crítico de la filosofía. Tomo 2*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- LANCEROS, P. (2001). Sentido. En A. Ortiz Osés, & P. Lanceros [Coords.], *Diccionario Interdisciplinar de hermenéutica* (págs. 745-750). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- MARDONES, J. (2003). *La vida del símbolo. La dimensión simbólica de la religión*. Santander: Sal Terrae. Colecc. Presencia Teológica No. 123 .
- MARDONES, J. (2006). Sentido. En A. Ortiz Osés, & P. Lanceros [Directores], *Diccionario de la existencia* (págs. 530-536). Barcelona: Anthropos y UNAM.
- MIRANDA [COMP.], L. R. (2017). *Metáfora y episteme: hacia una hermenéutica de las instituciones*. Buenos Aires: Círculo Hermeneútico.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1964). *Obras completas. Tomo VII*. Madrid:

- Revista de Occidente. Obtenido de <http://manuellosses.cl/VU/El%20Hombre%20y%20la%20gente.%20O.Gasset.pdf>
- ORTÍZ-OSÉS, A., SOLARES, B., & Garagalza [editores], L. (2013). *Claves de la existencia. El sentido plural de la vida humana*. Madrid: UNAM Anthropos.
- PRIMERO RIVAS, L. (1999). *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. México: AC Editores y Primero Editores.
- PRIMERO RIVAS, L. (2010). *Filosofía de la educación desde la pedagogía de lo cotidiano*. México: Torres y Asociados Editores.
- PRIMERO RIVAS, L. (2019). *La UPN es más Importante que Pemex*. México: Editorial Torres y Asociados.
- PRIMERO RIVAS, L. E., & BEUCHOT PUENTE, M. (2015). *La filosofía de la educación en clave postcolonial*. Provincia de Neuquén, Argentina: Círculo Hermenéutico.
- PRIMERO RIVAS, L., & GARCÍA QUINTANILLA [Coords.], M. (2018). *Nueva epistemología, Sentido Común y Vida Universitaria*. México: Editorial Torres y Asociados.
- PRIMERO, L. (2003). Hermeneútica analógica y pedagogía de lo cotidiano. En M. Beuchot, & L. Primero, *La hermeneútica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* (págs. 71-99). México: Primero Editores.
- PRIMERO, L. E. (2018). El personalismo gnoseológico. En L. Primero, *Nuevos Desarrollos de la Hermeneútica Analógica en la Filosofía Contemporánea* (págs. 119-139). México: Editorial Torres y Asociados.
- PRIMERO, L., & BEUCHOT, M. (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- RICOEUR, P. (1990). *Historia y verdad*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- VIDE RODRÍGUEZ, V. (2006). Fe/Creencia. En A. Ortíz Osés, & P. Lanceros [Directores], *Diccionario de la existencia. Asuntos*

relevantes de la vida humana (págs. 235-239). Barcelona: Anthropos y UNAM.

VIDE RODRIGUEZ, V. (2006). Sagrado/Profano. En A. Ortiz Osés, & P. Laceros [Directores], *Diccionario de la existencia. Asunto relevantes de la vida humana* (págs. 513-516). Barcelona: Anthropos y UNAM.

CAPÍTULO 6:
HERMENÉUTICA ANALÓGICA DE LA VIDA
COTIDIANA EN LA COMPRENSIÓN Y
TRANSFORMACIÓN DEL ÊTHOS DOCENTE

Alfonso Luna Martínez, Doctorante en Educación
en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
Subdirector de Gestión SEP. Tutor en línea SEP. Seminario
Permanente sobre la Nueva Epistemología.

RESUMEN

Esta ponencia, se articula con los trabajos realizados por filósofos latinoamericanos, en relación con la hermenéutica analógica de la vida cotidiana. A través de la misma, pretendo exponer algunos de los argumentos que autores como Mauricio Beuchot (2015) y Luis Eduardo Primero (2015), proponen en la construcción de un pensamiento prudente y necesario ante las emergencias latinoamericanas y nacionales. Además, en un afán transcolonial, que enuncio como aquella posición de pensamiento que no es colonialista, en el sentido de que recobra el aporte y valor de las propuestas postcolonialistas, incluso las promueve; pero, también retoma y considera valiosos, aquellos planteamientos que pueden servir para comprender realistamente las condiciones de la cotidianidad latinoamericana, que incluso pueden ser propuestos por pensadores europeos. De aquí que en la construcción de mi argumento retome a García (2006), que se refiere al proceso psicogenético de Piaget en su “Posfacio” al libro coordinado por Jean Piaget: *Las formas elementales de la dialéctica*.

A continuación, propongo un argumento proporcional y adecuado con la hermenéutica analógica de la vida cotidiana, que me permita esbozar la utilidad epistemológica; pero sobre todo metodológica, que esta herramienta puede tener para comprender o interpretar la realidad de forma adecuada; luego, actuar prudentemente sobre la misma para transformarla. Tal revisión toma relevancia, en tanto, a través de mi argumentación, logre articular la utilidad que tiene en la comprensión del *êthos* docente realmente existente en la práctica de los profesores, dentro del sistema educativo nacional mexicano, sobre todo de educación básica.

HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y TRANSFIGURAL
ANTE EL RIESGO
Y EMERGENCIA DE LA REALIDAD EDUCATIVA

La actualidad mexicana, en muchos de sus ámbitos y, particularmente en el educativo, precisa de cambios que coadyuven en la construcción de seres humanos libres de la *falacia escoliadora* (Primero, 2019, ps. 14, 24, 26); a través de una educación que instaure “el conocimiento en la conciencia colectiva, en tanto la acción educativa debe desembocar en ella, pues es importante enseñar en las instituciones educativas para ir más allá del aula llegando a la conciencia común” (Primero, 2019, p. 9) que, por extensión, nos permita acceder a buenas condiciones colectivas. Al parecer, lo que hemos hecho en nuestro país, ha servido de poco para lograr cambios sustantivos hacia una mejor sociedad y, los esfuerzos, si bien no expresamente; pero sí implícitamente, se han encaminado a fortalecer una visión colonialista, capi-

talista, neoliberal; con sus consecuentes procesos formativos, encaminados y guiados por el mercado y su economía. En el caso particular de la educación oficial, hemos pasado por múltiples reformas, cada una con su carácter y de acuerdo con los intereses del gobierno en turno.

No obstante, en nuestra cotidianidad existen hechos de enorme violencia que, por su magnitud, hacen urgente una reforma útil y prudente para atenderlos. En el ámbito educativo, estamos en este tiempo del primer gobierno de la Cuarta Transformación Nacional, frente a un proceso que llamaría de reestructuración del Sistema Educativo Nacional, de las Leyes relacionadas con el mismo y, por supuesto, de la práctica docente, conjunto denominado *Nueva Escuela Mexicana*, que de acuerdo con el documento donde se establece el proceso de capacitación sobre la misma, “se contrapone al espíritu individualista, consumista y conservador, que implantó el neoliberalismo en nuestra educación a lo largo de casi cuarenta años (SEP, 2019, p. 7).

Sin tratar de describir ampliamente el proyecto educativo que se pretende desde la política pública actual, me parece adecuado señalar que constitucionalmente, plantea una educación “obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”; además de “equitativa, intercultural, integral y de excelencia” (DOF, 15/05/2019). Vale preguntar si el nuevo proyecto educativo contó y cuenta en su análisis, diseño e implementación, con herramientas de corte filosófico, epistemológico y metodológicas, que le permitan una comprensión realista de las condiciones que se viven en los pueblos y comunidades; en la vida cotidiana de las escuelas y sus actores, lo cual, no es asunto menor; porque nuestro país se caracteriza por la diversidad y la multiculturalidad, que

dicho menos eufemísticamente, podría denominarse corrupción, inequidad, injusticia y violencia en múltiples formas y manifestaciones.

En relación con esto último, Luis Eduardo Primero Rivas (2019), afirma que las instituciones educativas:

Han dejado de enseñar a la sociedad convirtiéndose en meras reproductoras de saberes caducos [...] lo cual opera como [...] falacia *escoliadora*, distorsión cognitiva que hace creer que la educación es igual a escolaridad y por derivación lleva a pensar que la escuela –las instituciones educativas– son de toda la vida (p. 14).

Dando por cierta la afirmación de Primero Rivas, puedo advertir un riesgo y una emergencia en la *Nueva Escuela Mexicana*. Riesgo de que se convierta en adoctrinamiento de la enorme maquinaria magisterial, para promover aquellos fines de una educación que apunte los intereses gubernamentales, no necesariamente los que beneficien al bien común y, la emergencia de proporcionar herramientas pertinentes a la comprensión de las problemáticas educativas, su atención y transformación. No se trata de construir una nueva escuela *escoliadora*; sino de proponer un proceder formativo que, por su carácter y alcance, logre superar los intereses colonialistas y capitalistas y, se encamine a formar una buena sociedad, que es urgente y necesaria. En esto, los profesores pueden jugar un papel fundamental. Derivado de lo anterior, me parece prudente referirme a la necesidad de formular propuestas sistemáticas para comprender la realidad, que sean postcolonialistas, transfigurales, transcolonialistas y hermenéutico analógicas de la vida cotidiana.

De acuerdo con Primero (2013), lo *postcolonial* es:

La actitud cognitiva surgida sobre la mitad del siglo XX a consecuencia de la liberación de la India del dominio inglés y sus efectos en diversas regiones de los países situados al sur del planeta Tierra, cuyo común denominador socio-político fue el haber sido sometidos en todos los órdenes a los países centrales del Imperio capitalista, y con las nuevas condiciones entreveían las posibilidades de una liberación cultural del dominio imperial, y comenzaron a formular filosofías y diversas aproximaciones culturales emancipadoras (p. 3).

Desde esta posición, se trata de mejorar las formas en que los docentes, autoridades educativas, estudiantes, investigadores en la materia y demás actores educativos comprenden su realidad y actúan sobre ella. Esto conformará una forma de emanciparse, de rebelarse al mundo capitalista, de producir justicia, paz y bien común. Enfatizo en esto la importancia que tiene la propuesta realizada por Beuchot y Primero (2015), quienes consideran a la hermenéutica como una “manera de velar por la justicia, tanto la formal como la cotidiana [...] que asegure la diferencia sin perder la capacidad de universalizar, para recuperar la importancia de los derechos humanos, y por extensión, los históricos de los pueblos y naciones” (p. 36). De allí que en este capítulo me refiera a una *hermenéutica analógica de la vida cotidiana*.

La hermenéutica analógica tiene un carácter significativo porque se aleja tanto del sentido único, como de la multitud de posibilidades, esto dicho por Beuchot y Primero (2015), nos coloca “en un sentido intermedio y mediador, sin la pretensión de univocidad, pero también

sin la derrota equivocista” (p. 37). En este tenor y desde mi interpretación, la hermenéutica puede ser un mecanismo articulador del proceso para el análisis de la realidad educativa, de su atención y, por supuesto de la consideración de las transformaciones producidas en pro del interés común; siempre que se le involucre con la vida cotidiana.

Pensemos, por ejemplo, en una docencia, o grupo de investigación de la docencia, que aprendan a entender sus prácticas en otros sentidos, que incluso logren considerarse en su papel unívoco, como promotores colonialistas y, reconsiderar su necesidad de convertirse —a ellos mismos— en actores de la que sea una *Nueva Escuela Mexicana*, que sirva a los intereses supremos de la Nación, y realmente atienda a las emergencias nacionales, más que al mercado y su economía.

La hermenéutica analógica de la vida cotidiana por tanto, tiene la potencia para reducir el riesgo *escoliador* del nuevo proyecto educativo; pero, también para atender la emergencia de una transformación que resulte suficiente ante los graves problemas nacionales y consiga construir una buena sociedad. Ésta puede definir a los docentes como potentes actores frente a las necesidades de ellos mismos y de sus estudiantes; del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto; visión que se aleja sin duda, de la convicción que algunos tienen de su labor como mera ejecución de la política pública o, incluso como simples funcionarios públicos. Es urgente transitar hacia una docencia hermenéutica analógica para atender las necesidades sociales.

RETOMANDO LA IDEA DE LO *TRANSFIGURAL*
PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

Como he expresado, un proceder hermenéutico y analógico de la vida cotidiana permite comprender proporcionalmente la realidad diaria. Esto resulta fundamental en los procesos de análisis de la misma. De aquí que me atreva a afirmar que no es prudente proponer prescripciones sobre las problemáticas sociales, cuando no se han desplegado los mecanismos y tecnologías de la investigación –de la interpretación realista– necesarias para lograr una comprensión adecuada de sus condiciones, porque se corre el riesgo de que tales propuestas sean triviales, impertinentes e, incluso lesivas del bien común. En este tenor, la hermenéutica analógica de la vida cotidiana además de filosófica, es epistemológica y metodológica. Me atrevería decir que puede ser, incluso, *transfigural* y *transcolonial*.

Derivado de lo anterior, es prudente pensar hoy en la construcción de una docencia transfigural, no colonialista –poscolonialista o transcolonialista– que lleve a proponer una *Nueva Escuela Mexicana* con el mismo carácter. De acuerdo con García (1996), la idea de lo *transfigural*, se trata de “la sucesión intra-, inter – y trans- [que] aparece ahora como una progresión de dirección proactiva, que va de los elementos aislados (curvas, figuras) a las transformaciones, y de estas a las estructuras” (p. 216). Esta reflexión, relacionada con los planteamientos *psicogenéticos* de Piaget, se da en el contexto de la teoría matemática y, en particular de la geometría; pero resulta pertinente, si la trasladamos al ámbito de la investigación y, en particular de aquella que se produce en materia educativa.

Los proyectos de investigación científica en educación, no pueden continuar con su univocidad, esto es, producirse sólo en los límites de las problemáticas que viven las escuelas, o desde posiciones eminentemente cuantitativas, centradas en los indicadores. La realidad del ámbito educativo se produce en las interrelaciones antropológicas, situaciones de la vida cotidiana susceptibles y dignas de reconocerse; prácticas, formas de proceder y estrategias que, tras considerarse, pueden ayudar a mejorar las condiciones del sector. De allí que la hermenéutica analógica de la vida cotidiana, resulte una metodología para la correcta comprensión de lo que sucede en las escuelas y en la educación.

Haciendo un parangón de lo que expone García (1996), una posición *interfigural* de la escuela y sus problemáticas, resulta poco realista, porque la considera de manera limitada –unívoca–, de aquí que cada vez más, la investigación educativa deba encaminarse hacia un proceder hermenéutico analógico de la vida cotidiana, pero también las prácticas docentes. Pueden existir profesores que desplieguen sus acciones desde ciertos lugares éticos, como el cumplimiento del deber, o el buen ejercicio de la función pública; el amor a la Patria o, incluso intereses menos honorables, como la mera obtención de recursos para sobrevivir. Una posición *interfigural*, produce prácticas reiteradas, irreflexivas, mecánicas, como puede ser la mera aplicación de manuales o fichas. Otro riesgo de la *Nueva Escuela Mexicana* es proponer acciones sin considerar la vida cotidiana de las comunidades escolares y de sus actores. La interpretación *interfigural* de las mismas es riesgosa, porque no considera todo lo que sucede, sólo algunas de sus partes.

Ahora bien, en la comprensión de la realidad educativa, resulta necesario reconocer que existe una política pública, por ende una función oficial de la docencia y un conjunto de

elementos que conforman su responsabilidad; sin embargo, estos no son ni los únicos, ni los mejores; porque en el ejercicio de la profesión, los profesores o, incluso los propios investigadores, pueden ser unívocos, esto es, reproductores de la escuela como escolarización, en una maquinaria formativa orientada por el consumo, la competencia y los valores del dinero. Por tanto, es necesario que quienes pretendan comprender al asunto educativo, también, consideren además lo *interfigural* y transiten a lo *transfigural*, esto es, de acuerdo con García (1996), la etapa donde “se alcanza un nivel explicativo superior, puesto que las transformaciones ofrecen un sistema de conexiones necesarias que determinan «intrínsecamente» las «razones de las propiedades invariables»” (p. 211).

Lo *transfigural* se acerca más a una visión proporcional, dado que se trata de un proceso *psicogenético*, que reconoce el aspecto antropológico de las relaciones interpersonales, las cuales permiten u obstaculizan, tanto la comprensión, como la acción transformadora de la realidad. Luis Eduardo Primero (2017) lo denomina “la antropología de la ciencia”, considerándola como la interconexión de las personas y los grupos que hacen ciencia, significada desde la “construcción simbólica que permite identificar las condiciones reales y cotidianas con las cuales se produce la ciencia, siempre producto de las comunidades de intelectuales, operando vía grupos de trabajo científico, reunidos, en el mejor de los casos, como equipos de investigación” (p. 252).

Por extensión y aplicando éste término al hecho educativo, propongo el concepto “antropología docente”, entendida como: las condiciones fácticas con las que se vinculan y organizan las personas que hacen docencia, una base sustancial y otra pragmática, empírica y experiencial; una definición cultural e histórica –incluso jurídica– de docencia y

sus prácticas con las que operan tanto la profesión como las condiciones mismas del grupo o, incluso, el paradigma, cuando el colectivo ha llegado hasta este nivel de integración. De acuerdo con esto, una comprensión *transfigural*, permite avanzar de la mera consideración de las problemáticas educativas y las prácticas docentes, como aisladas de un contexto más amplio o, incluso como situaciones particulares, para integrarlas en el ámbito intersubjetivo y realista, lugar donde operan las buenas o deficientes relaciones, concreción en que se dan las posibilidades o se limitan.

La propuesta de Jean Piaget retomada por García (1996), resulta prudente, porque integra en lo *transfigural*, lo inter- y lo intra-, que podría afirmarse como el reconocimiento de las diversas condiciones que permiten la comprensión proporcional y realista de los problemas educativos. Por supuesto que esto se asemeja y acerca a la hermenéutica analógica de la vida cotidiana, porque involucra aspectos de corte senso-simbólicos, incluso imaginativos, y permite situar al proceso de investigación en la realidad de forma prudente y a la práctica docente como acción cotidiana, histórica y con amplio potencial transformador.

HACIA UN *ÊTHOS* DOCENTE HERMENÉUTICO ANALÓGICO DE LA VIDA COTIDIANA Y TRANSFIGURAL

Con la revisión hecha, tengo suficientes elementos para afirmar que un proceder metodológico realista, integra a la hermenéutica analógica de la vida cotidiana. De acuerdo con Beuchot (2015), la hermenéutica analógica es:

Una teoría de la interpretación que trata de colocarse entre una hermenéutica unívoca, que pretende interpretaciones

claras y distintas, rigurosas y exactas, de los textos... pero que también trata de evitar la hermenéutica equívoca, la cual se hunde en un mar de interpretaciones oscuras y confusas, irremediablemente ambiguas e inexactas, y que produce un relativismo excesivo en la comprensión (p. 143).

Como metodología, la hermenéutica analógica, se plantea desde la comprensión de que la conformación de las prácticas docentes, se produce desde la cotidianidad, en una *psicogénesis*, y con ello quizá pueda ser prudente pensar sobre el proceso psicogenético de conformación del *êthos* docente. Lo anterior es relevante, porque las transformaciones que pretende la *Nueva Escuela Mexicana* y que se plantean como mejoras del Sistema Educativo Nacional, pueden encontrarse con límites o posibilidades presentes en el *êthos* de los docentes, esto es, la norma de acción del ser humano en el mundo que siempre involucra un vínculo con los otros y “se concreta en las relaciones” (Primero, 2011, p. 21), un conjunto moral-pragmático que forma parte de un discurso que se muestra en hechos y narraciones con carácter cultural, metafórico y simbólico (Beuchot, 2015).

El *êthos* considerado en la vida cotidiana de los profesores, es constituyente del ser docente, dado que involucra “parámetros morales de comportamiento que son ontológicamente constitutivos y constituyentes del ser humano” (Primero, 2011, p. 22). Esto trasladado al ejercicio profesional de los profesores, me ayuda a construir la siguiente afirmación: la práctica de los maestros involucra patrones de comportamiento ontológicamente constituidos, que, a su vez, resultan constituyentes de un tipo de docencia.

La idea de lo cotidiano completa a la posición hermenéutica analógica, en su afán de interpretar la realidad

dónde y cómo operan los docentes; pero, asumo que lo hacen en y desde la vida cotidiana. Reconocer tal cotidianidad en las prácticas docentes, dota a la investigación hermenéutica analógica de la posibilidad de “identificar, nombrar, aprovechar, investigar y actuar en los espacios ontológicos de la formación humana, vinculados a la vida familiar y privada; en la acción comunitaria y social” (Primero, 2006, p. 37). Es posible expresar que una hermenéutica analógica de la vida cotidiana, permite interpretar a los docentes no sólo como profesionales –lo que sería reduccionista–; sino como seres ontológicamente constituidos que actúan de algún modo sobre la realidad y, que en tales disposiciones involucran saberes, significados, sentimientos y motivaciones. Esto es, que tienen un *éthos* personal, el cual se desarrolla, influye y es influenciado por relaciones, conexiones, interacciones sociales y elementos de orden diverso que constituyen una antropología docente.

Desde luego que, por cotidiano, no sólo me refiero a la vida usual en si misma; sino al conocimiento que a partir de ésta se produce, que también es habitual. Con el propósito de dilucidar este tipo de conocimiento, haré referencia a la caracterización que Primero (2002) hace sobre el mismo, al señalar que:

Parte de la vida cotidiana, es heterogéneo, inmediato, polisémico en su lenguaje, personal, fetichista y sujeto a prejuicios, subsuntivo, repetitivo, intuitivo, conservador, irreflexivo, espontáneo, hipergeneralizado, pragmático, analógico, probabilístico, imitativo, aproximativo, simple, pre-científico y/o pre-filosófico, precario y/o parcial, economicista, inercial, sentimental, humanofórmico y/o antropomórfico; por tanto, antropológico y antropocéntrico (p. 124).

La variedad de elementos que el autor refiere y que integran al saber cotidiano, deberán considerarse de modo analógico, buscando las proporciones de los mismos en la vida diaria de los docentes, para generar un conocimiento adecuado sobre ella. La metodología de la investigación habrá de adaptarse y adquirir características específicas como lo son la flexibilidad o plasticidad, además sus instrumentos han de disponerse de modo que posibiliten tal interpretación y comprensión. La hermenéutica analógica de la vida cotidiana tanto filosófica como metodológicamente, permite descifrar el *êthos* docente desde donde se producen las prácticas de los profesores y describir la filosofía de las prácticas docentes y el carácter de la antropología donde se desarrollan.

Además de lo expresado, hablé del proceso *psicogenético* de conformación del *êthos* docente, porque las prácticas de los actores educativos, no se producen *per se* en un sentido *interfigural, intrafigural o transfigural*; sino que ocurren y concurren en la articulación de los tres ámbitos. La hermenéutica analógica de la vida cotidiana, nos lleva a una comprensión realista de este proceso y sus implicaciones en la constitución de la fuerza senso-simbólica que produce prácticas; esto es, un *êthos* que puede potenciar o limitar la consecución de los fines de la *Nueva Escuela Mexicana*, por tanto, del proyecto educativo de la *Cuarta Transformación Nacional*.

CONCLUSIÓN

La realidad educativa nacional, se encuentra en un proceso de transformación importante, que se ha denominado

Nueva Escuela Mexicana. Por sí mismo el nuevo proyecto educativo que propone la *Cuarta Transformación Nacional*, corre el riesgo de funcionar como otra forma *escoliadora*, capitalista y orientada por los valores del mercado. Lo anterior, porque los docentes pueden actuar como meros ejecutores de las instrucciones o, adaptarse al nuevo discurso educativo; a saber, el que propone una educación *inclusiva*, *intercultural* y de *excelencia*. Tal riesgo, puede ser reducido si se utiliza un proceder hermenéutico analógico de la vida cotidiana en la comprensión realista de las condiciones que existen en las escuelas, sus comunidades y, en el sentido más amplio, aquellos procesos históricos que les han dado lugar. Esto, de alguna manera, será posible si se realiza la pedagogía de lo cotidiano.

La hermenéutica analógica resaltada, aporta elementos sustantivos para la comprensión del *êthos* docente, entendido como la fuerza moral que guía las prácticas diarias de los profesores, impulso que puede facilitar u obstaculizar los cambios propuestos en el nuevo proyecto educativo. En este capítulo, he puesto énfasis en la necesidad de construir procesos de investigación realistas y proporcionales, que nos permitan comprender al *êthos* que realmente existe y opera en la vida de las escuelas. Por supuesto que se espera que estos no sean triviales, ni guiados por metodologías prefabricadas o limitadas, eso es univocidad; mucho menos positivistas. La hermenéutica analógica de la vida diaria funciona como una metodología potente para lograr tal comprensión, en la medida que interpreta de forma realista, las condiciones cotidianas donde sucede la docencia.

Es necesario considerar que el *êthos* docente se constituye y modifica de acuerdo con las condiciones existentes, por tanto, es posible referir un tipo de *psicogénesis* del mismo,

esto es, que existen condiciones y elementos de carácter *inter, intra y transfigural* a considerar al momento de interpretarlo o comprenderlo proporcionalmente. Por lo tanto, un proceder hermenéutico analógico de la vida habitual, también podrá ser *transfigural* en su afán de entender al *êthos* realmente existente. Deseablemente, deberíamos estar hablando de una *Nueva Escuela Mexicana*, que por su planteamiento y proceder, resulte hermenéutica analógica de la vida cotidiana y en mejor de los casos opere con la pedagogía análoga.

REFERENCIAS

- BEUCHOT, M, Y, PRIMERO, L. (2015). “Hermenéutica analógica y justicia social desde una concepción postcolonial”. En M. Beuchot, L. Primero, *La filosofía social desde la hermenéutica analógica*. México: Círculo hermenéutico. (pp. 35-54).
- BEUCHOT, M. (2015). “Elementos esenciales de una hermenéutica analógica”. En *Diánoia* LX (74). México: UNAM. pp. 127 – 145.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (15 de mayo de 2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.
- GARCÍA, R. (1996). “Posfacio”. En *Las formas elementales de la dialéctica por Jean Piaget*. Barcelona: Gedisa (pp. 201-216).
- PRIMERO, L. (2002). *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero editores.
- PRIMERO, L. (2006). “Más allá de la educación escolar”. En *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. México: PUBLIDISA. pp. 25 – 41.

- PRIMERO, L. (2011). “Recuperar la ética analógica y/o lucha de humanidades”. En *Lucha de humanidades o la ética analógica de Mauricio Beuchot*. México: Torres asociados. pp. 221 - 244.
- PRIMERO, L. (2013). *La historia de la investigación educativa en México: un proyecto en construcción*. México: SPINE.
- PRIMERO, L. (2019). *La UPN es más importante que PEMEX*. México: Torres asociados.
- PRIMERO, L. (2017). “Conocer el campo de la salud mental desde la nueva epistemología”. En *La nueva epistemología y la salud mental en México*. Instituto Nacional de Psiquiatría/Universidad Pedagógica Nacional. pp. 243 – 263.
- SEP (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación. Ciclo escolar 2019 – 2020*. México: SEP.

CAPÍTULO 7
ENTRE TEORÍA Y PRAXIS.
APORTES DE LA EPISTEMOLOGÍA Y LA
HERMENÉUTICA ANALÓGICA A LA DIDÁCTICA

Diana Romero Guzmán,
Universidad Pedagógica Nacional,
Seminario Permanente de Investigación
sobre la Nueva Epistemología

EL TEXTO POR INTERPRETAR QUE NOS OCUPA

La didáctica es fundamental para la comprensión de la labor educativa, sobre todo en el análisis y el trabajo de la práctica docente, pues se centra en comprender los elementos que intervienen y la forma en que se lleva a cabo la enseñanza en diferentes contextos y desde diferentes posturas teóricas. De ahí que sea importante atender la concepción que se tiene actualmente sobre la educación, ya que se ha visto influenciada y modificada a partir de esquemas de calidad de orden capitalista y neoliberal que han reformado los objetivos y fundamentos mismos de la educación. No es de extrañar entonces, que la práctica educativa también haya sido modificada desde estas concepciones, pues el contexto real de vida ha modificado a la humanidad y su pensamiento.

Un ejemplo de ello es una nota del diario *El Mundo España*, la cual lleva por título “645 expertos internacionales definen las aulas del futuro. Así será la escuela en 2030”, en donde en uno de sus párrafos se expone lo siguiente:

“Los sistemas educativos de todo el mundo sufrirán grandes modificaciones de aquí a 2030 propiciadas por la revolución tecnológica. En los próximos 15 años, internet va a convertir los colegios en «entornos interactivos» que pondrán patas arriba las formas tradicionales de aprendizaje y cambiarán la manera de ser de docentes, padres y estudiantes.”

En este sentido, la conceptualización de *la revolución tecnológica*, hace referencia a un proceso de crecimiento y de desarrollo acelerado dado de manera explosiva y desordenada en la segunda mitad del siglo XX, impulso centrado en la acumulación de capacidades tecnológicas y sociales; o sea, se concretó en la habilidad instrumental de resolver problemas y construir estructuras con suficientes recursos para hacerlo, no solamente disposiciones físicas sino organizaciones en educación, salud pública, investigación científica, justicia, etc., así como en capacidad de consumo; con lo que se creó una clara división entre los países centrales (donde se centra el poder político y económico) y aquellos que están a la periferia del crecimiento, los países dependientes de ellos.

Ahora, hay que tener en cuenta, que el pronóstico de un cambio para el 2030 tiene su fundamento en la forma en la que *la revolución tecnológica* se ha constituido en ciclos económicos, también llamados ciclos de onda larga de Kondratiev, los cuales tiene una duración aproximada de entre 40 y 60 años, y que coinciden con oleadas de innovaciones tecnológicas; comenzando en 1770 con la revolución industrial; continuando en 1830 con la máquina de vapor y la aparición de los ferrocarriles; en 1875 con la inclusión de la luz eléctrica, el acero y la ingeniería pesada; luego en 1929 con la producción masiva de petróleo y automóviles, y por

último en 1975 con la aparición de la informática y las telecomunicaciones. Por lo que la próxima oleada pronosticada para el 2030, según especialistas en economía, tendría la atención en el desarrollo de la biotecnología, la nanotecnología, las energías renovables y la conservación del medio ambiente (Pérez, 2001: 119).

Si bien es necesario que la educación avance y se actualice conforme adelanta el desarrollo del mundo y las necesidades sociales en general, el centrar los objetivos de mejoras educativas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje dependientes de la incorporación de las tecnologías de la información a los procesos didácticos de manera instrumentalista, nos lleva a contemplar la aparición de otro tipo de problemáticas. Pues si bien se prevé que el desarrollo social y científico centre la atención en áreas de conocimiento como la biotecnología, la nanotecnología, las energías renovables y la conservación del medio ambiente, el sistema educativo descrito no está perfilando los conocimientos, las formas de pensamiento, la concepción de la realidad y de ser humano requeridas en una buena educación, y en general las condiciones necesarias para ello, pues la misma nota periodística dice lo siguiente en otro de sus párrafos:

“En la escuela del futuro, las clases magistrales desaparecerán y el profesor ya no ejercerá sólo como transmisor de conocimientos, sino que tendrá como principal misión guiar al alumno a través de su propio proceso de aprendizaje. El currículo estará personalizado a la medida de las necesidades de cada estudiante y se valorarán las habilidades personales y prácticas más que los contenidos académicos. Internet será la principal fuente del saber, incluso más que el colegio, y el

inglés se consolidará como la lengua global de la enseñanza. La educación será más cara y durará toda la vida.”

A *grosso modo*, pareciera que las ideas que están explícitas en dicha nota tienden a buenos argumentos en cuanto al papel del profesor como guía y no como transmisor del conocimiento, así como en la independencia del desarrollo intelectual del alumno desde su propio proceso de aprendizaje, pues dicho objetivo se ha buscado alcanzar desde hace mucho tiempo, y está claramente expresado en varias de las teorías pedagógicas desarrolladas por grandes pedagogos como M. Montessori, P. Freire, C. Freinet, E. Pestalozzi, entre otros; pero lamentablemente el reproducionismo y el verticalismo docente-alumno sigue permeando la mayoría de las aulas en escuelas públicas y privadas desde la conservación de prácticas científicas y educativas positivistas.

Lo que plantea la nota, por lo tanto, no es de fácil alcance y mucho menos cuando se expone como prioridad de la educación el desarrollo de habilidades “personales y prácticas” y no de “contenidos académicos” que abonen al razonamiento, pensamiento y análisis de los alumnos; así como la mención a la “consolidación del inglés como lengua global y el internet como fuente principal del saber”, que marca una clara posición eurocéntrica, dejando de lado otras formas y fuentes de conocimiento como el poscolonial y la multiculturalidad que nos caracteriza a los seres humanos.

Entonces, el contexto social e histórico se ha transformado desde la interacción de los elementos que pertenecen a categorías como la economía, la política, las relaciones sociales y la tecnología entre otros. Dentro de ellos, la tecnología ha sido la dominante entre las demás, y ha logrado

determinar las líneas de desarrollo y de crecimiento de las sociedades actuales, siendo el elemento indicador de la validación de progreso mundial. Dichos elementos expuestos, nos deben ser suficientes para reflexionar sobre cómo es que el contexto histórico actual modifica la interpretación, la comprensión y los objetivos que se tienen sobre la educación, pues la conceptualización de vida actual que tenemos es lo que da en alguna disposición el origen a las prácticas y pensamientos que están acordes a un tipo de formación y concepción de ser humano y de realidad, para cumplir con expectativas sociales y políticas de formación.

UN MUNDO EN DESAPARICIÓN

La crisis que enfrentamos entonces no es solamente de carácter educativo, pues el sistema de vida completo que conocemos hasta ahora está desapareciendo vertiginosamente. Hay un cambio completo en las formas de pensamiento, de relacionarnos social y afectivamente; en la salud pública, la psicológica, los sistemas de gobierno y las instituciones; junto a las formas y estilos de vida, así como con las nuevas estrategias de migración en masa y por supuesto, el ecosistema ecológico y natural del cual dependemos para subsistir.

Por ello es importante estructurar alternativas que nos lleven a encontrar soluciones y reflexiones pertinentes ante dichos cambios, que nos lleven a pensar en un buen vivir y a disfrutar de lo que hacemos desde una concepción de alteridad y prudencia. De ahí que necesitemos de desarrollos expuestos por la hermenéutica analógica y la nueva epistemología para recontextuar el sentido del mundo en el que vivimos.

LAS IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN Y
LA DIDÁCTICA

Cuestionar la praxis del docente frente a la enseñanza que desempeña, es una tarea que resulta mejor si se lleva a cabo desde la introspección que puede realizar cada docente sobre su trabajo diario. La necesidad de repensar el trabajo de enseñanza es necesario desde la consideración de los elementos con los que la educación y la sociedad se enfrentan en la época actual. La educación y el sistema de enseñanza están en crisis, en parte debido a una pérdida del carácter formativo real, pues la enseñanza versa sobre un carácter de capacitación para enfrentar la competencia mundial desde la concepción capitalista, neoliberal y eurocéntrica.

No es de extrañar, entonces, que los desarrollos teóricos y prácticos sobre el conocimiento didáctico versen sobre la implementación de estrategias instrumentalistas para el aprendizaje y la enseñanza desde la inclusión de las tecnologías de la información, como es el caso concreto de las herramientas de *Google For Education* (Classroom, Sites, Blogger, Documentos, Hangouts, Duo, Jamboard, etc.) dentro de la educación presencial en algunas escuelas de carácter privado, como una “mejora” al procesamiento del conocimiento de los alumnos y la práctica docente, en vías de querer formar personas capaces de insertarse laboralmente con habilidades acordes a la época.

Y aunque las herramientas mencionadas tienen una utilidad práctica de inmediatez de intercambio de información, de fondo su implementación tiende a una despersonalización latente de la labor que implica el educar y formar personas conscientes de las problemáticas actuales. Pues al asumir dichas estructuras educativas, al docente no

se le facultaría para formar, sino para instruir de manera instrumentalista y al alumno se le capacitaría para ser efectivo en realizar una práctica específica o resolver un problema desde la inmediatez que exige el desarrollo económico y social, y no una formación en sentido integral, donde logre cuestionar su situación social y desarrollar pensamiento crítico que recupere la historicidad de su contexto, creando conciencia.

La labor de la didáctica no es entonces solamente concretar los objetivos de enseñanza en la práctica, mejorar las metodologías y el aprendizaje, sino que también implica la renovación de la labor y la concepción del docente, incluso en sus configuraciones intelectuales, cognitivas y psicológicas, que le permitan comprender a la enseñanza desde características y necesidades actuales de formación, sin perder la visión de su praxis en conjunto con las sensibilidades que estructuran al ser humano.

Por lo tanto, la didáctica es de por sí un acto que exige un proceso hermenéutico de reflexión, pues se necesita de una interpretación del contexto, los instrumentos, las teorías y los alcances que se busca lograr, entre otros elementos; de aquí que la reflexión sobre la didáctica y su tendencia por un lado a recuperar de forma tácita la teoría y aplicarla de manera descontextuada o relegar totalmente la teoría para centrar la atención en la práctica acorde a las exigencias políticas, necesita de una conceptualización analógica y con aportes poscoloniales que la lleven a una reestructuración de sus objetivos de crecimiento y aplicación prudente, integral y ecológica.

Cada día nos enfrentamos a alumnos, con pensamientos y prácticas difíciles de encaminar hacia una formación de carácter integral, pues, aunque la intención y la estructura

de enseñanza existieran en algunas pedagogías y didácticas, los gustos, intereses y capacidades formativas de los alumnos, están marcados por el daño que la época ha hecho sobre ellos. Por ello, es indispensable lograr estructurar un diálogo y aplicación viable entre pedagogía y didáctica que aporte soluciones a dichas problemáticas. De ahí que la hermenéutica analógica de la vida cotidiana brinde los recursos epistemológicos para el análisis entre la teoría normativa que subyace en el campo pedagógico y la práctica didáctica real desde las características de la vida cotidiana, el contexto histórico y el aula.

Entonces, la didáctica se deberá caracterizar, en el mejor de los casos, por tener una finalidad de formación integral y aportar al desarrollo de enfoques y modelos de enseñanza y aprendizaje, que sirvan en un primer momento para organizar y tomar decisiones educativas en pro del desarrollo de un pensamiento adecuado para la reflexión y comprensión de la vida misma. Por lo tanto, es conocimiento con un fundamento de naturaleza pedagógica, que debe ser orientado al logro de la mejora de vida de los seres humanos mediante la transformación de los procesos socioeducativos.

Por consiguiente, la didáctica versa sobre una ampliación del saber pedagógico en una aplicación concreta, el formar. Al profundizar en la comprensión e interpretación de la labor docente y sus interacciones con los elementos que componen el acto educativo –como el estudiante, el contexto, el pensamiento, la historicidad, la teoría, etc. y preferiblemente las simbolicidades que estructuran al ser humano y su práctica–, debería responder a preguntas como: ¿Para qué formar?, ¿A quiénes formar? ¿Qué enseñar? ¿Y cómo se enseña?

LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y LA
NUEVA EPISTEMOLOGÍA

La hermenéutica analógica y la nueva epistemología promueven la interpretación de la realidad desde un cambio de paradigma sustentado en las aportaciones de Thomas S. Kuhn en *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, pues es necesario *interpretar* evitando el univocismo de las posturas positivistas y el equivocismo de los aportes posmodernos. Desde esta perspectiva de pensamiento, la didáctica, la pedagogía y la educación deben de comprenderse desde lo multifactorial, considerando todos los elementos que los componen de una manera integral, pues es tanto necesaria la parte normativa y teórica que fundamenta los procesos formativos, como es necesario considerar la parte social, humana y práctica que se configuran y se estructuran dentro de las instituciones de educación o en diversos contextos educativos.

La hermenéutica a lo largo de su historia ha tenido expresiones desde los desarrollos del científicismo univocista, así como del relativismo equivocista, en donde desde su sentido más usual se caracteriza por ser una *ciencia de la interpretación*. La hermenéutica entonces ha tenido aplicación en diferentes campos de producción intelectual, entre ellos de las ciencias humanas, donde funciona igualmente como un instrumento interpretativo, que bien pueden ser caracterizados por un posicionamiento epistemológico desde la analogía y la prudencia, evitando así las dos posturas extremas.

Dice Beuchot que la analogía es el modo de significar intermedio entre la univocidad y la equivocidad, es decir, entre lo completamente claro y distinto, y lo completamen-

te relativo e inconmensurable, es por tanto un “factor de vínculo” (Citado por Cedillo y Romero, 2016: 81). Por lo tanto, conocer y construir conocimiento desde la analogía, es considerar lo real más allá de lo evidente, encontrando la relación entre los elementos de manera proporcional en la concreción que se trate.

Por lo tanto, la hermenéutica univocista es aquella que pretende una interpretación única, y la equivocista procura que todas las interpretaciones sean igualmente validas; por lo que una interpretación intermedia como la analógica es necesaria y pertinente, ya que se coloca en medio de ambas interpretaciones, entre la ambigüedad y la exactitud, es, por lo tanto, un equilibrio proporcional, es *phrónesis*. Una hermenéutica analógica permite entonces buscar alcanzar el sentido literal con la incorporación de las simbolicidades que se contienen, colocándose en el límite entre ambas interpretaciones dominantes, permitiéndonos tener más una interpretación válida sin caer en el relativismo.

Interpretar la realidad desde este posicionamiento epistemológico nos lleva a considerar a la didáctica, la pedagogía y la educación, desde su historicidad, su contexto y la dinámica de los elementos que lo componen para construir un saber desde lo multifactorial y como producto de una racionalidad en conjunto con su sensibilidad propias de la condición humana y por lo tanto a la construcción de conocimiento. En este sentido, se resalta la articulación de los sentimientos con la racionalidad, promoviendo una organización del conocimiento no solamente desde la reflexión, sino considerando el papel de la sensibilidad del ser humano como parte de la intelectualidad o racionalidad que lo caracteriza. La articulación mencionada supera la construc-

ción epistemológica hecha por el positivismo que no considera la influencia de los sentimientos en la interpretación de la realidad.

REPENSAR LA DIDÁCTICA Y LA EDUCACIÓN ACTUAL

La hermenéutica analógica de la vida cotidiana entonces, será capaz de ayudarnos a interpretar la labor educativa y didáctica desde la acción, el texto y el diálogo entre ambas, buscando una interpretación adecuada de la interacción educativa. En este sentido el texto a interpretar que nos ocupa es la didáctica y como es que, desde concepciones de frontera y acordes a las necesidades de vida, se pueden hacer propuestas para mejorar la labor educativa. De ahí que la interpretación como una capacidad humana, no solamente sea útil para descifrar la interacción docente-alumno, sino también la praxis y simbolicidad personal implícita en el acto formativo y su relación con el contexto social e histórico.

En seguida se describen algunos de los elementos que conforman la labor formativa repensada desde los aportes de la epistemología descrita hasta ahora:

EL DOCENTE

La profundización sobre el conocimiento de la persona en su práctica laboral y en este caso docente, no solamente debe ser entendida como un ente individual con una función específica en el aula, sino como una persona en un contexto de trabajo determinado, con una cultura entendida

como la red de significados y simbolicidades compartidos por los miembros de un grupo científico o académico que da origen a estilos y formas de pensamiento práctico y teórico, desde donde se fundamenta su accionar educativo; y que forman a su vez, el entramado social y ecológico contextual de un espacio académico determinado.

Se trata, entonces de construir un diálogo entre la participación docente y la del alumno, disminuyendo el carácter impositivo y verticalista de la educación actual, sin perder el rigor y multifactoriedad del proceso de aprendizaje, así como la incorporación de la *phrónesis* o prudencia en la acción docente en conjunto de una *hermenéutica del sí* para el análisis introspectivo de su labor y su configuración como ser humano.

Cambiar la experiencia educativa y por lo tanto su efectividad desde la consideración de *amar lo que se hace*, de enseñar desde el gusto por formar y no por la obtención de beneficios académicos; cambiar la actitud de los maestros frente a la enseñanza significara entonces, dinamizar, hacer pensar, conmover y remover el aprendizaje, provocar, debatir, porque se aprende dialogando y en consenso.

EL ALUMNO

El *discente* ha perdido la capacidad de sorprenderse, de generar curiosidad, deseo y estímulo por aprender, así como de tener creatividad y buscar las condiciones para generar su propio conocimiento. Por lo cual hay que considerar los elementos que sean necesarios para incitarlos y motivarlos a que desarrollen y mejoren su intelectualidad y sensibilidad profesional.

Aprender es cambiar y conectar con otros saberes, con otras personas; de ahí la importancia de la incorporación de los alumnos a grupos de desarrollo intelectual, ya sea de pares o académicos de formación científica, donde a través de una didáctica de retroalimentación y del consenso comunitario del grupo al que se pertenece —sea áulico o académico o científico—, deberá aportarse a la mejora en la formación del estudiante o del aprendiz, confiriéndole elementos que mejoren su desarrollo cognitivo y capacidad de análisis, junto a su sensibilidad profesional.

Debe ser también entonces una didáctica que tenga como base la noción de *la formación de estudiantes y aprendices*; en la práctica, no solamente en la teoría. En ella los participantes re-crearán lo que el grupo va desarrollando, y lograrán la vinculación del conocimiento adquirido con la realidad para aplicarlo y desarrollar nuevos aportes. Estas ideas suponen distinguir entre alumnos, estudiantes y aprendices, pues el mero *alumno*, es quien está inscrito en el plantel escolar, sin que realmente esté estudiando o aprendiendo, siendo un aprendiz.

EL CURRÍCULUM

La educación actual está anestesiando a los jóvenes, desde los contenidos y las didácticas caducas empleadas, les damos las herramientas para alimentar la pasividad. Hay una crisis de sentido en la educación, no se sabe para qué se va a la escuela, siguen patrones enajenados y enajenantes de desarrollo social y económico. Se estudia por qué es lo que le toca hacer al joven en edad escolar, pero no se asiste con una intención formativa consciente. De ahí que

los contenidos ofrecidos por las instituciones igualmente estén acordes al *reproduccionismo*, la carencia de análisis y conciencia histórica.

Por lo tanto, al repensar los contenidos curriculares estos deberían estar centrados en procesos de formación académica y humana, desde la consideración del ser humano en su forma integral, tomando en cuenta las implicaciones que tienen una psicología saludable y el buen vivir. De ahí que los contenidos igualmente deberán estar asociados a desarrollos de frontera, en consideración con aportes poscoloniales y feministas que son vigentes, y que necesitan difusión y aplicación concreta a la vida cotidiana. A sí mismo, el curriculum deberá proporcionar elementos para desarrollar pensamientos de igualdad, inclusión, alteridad y multiculturalidad, y no estar centrados solamente en el desarrollo de habilidades y capacidades prácticas de ejecución por encima el saber académico.

LA CALIDAD DE PENSAMIENTO SOBRE LA PRÁCTICA

Los desarrollos expuestos tienen la finalidad de sentar las bases para construir desarrollos más profundos que impulsen las prácticas inteligentes y racionales desde la *phrónesis* y la hermenéutica del sí en espacios académicos y educativos, que propongan una nueva forma de interpretar la realidad desde sus múltiples proporciones y niveles de integración, para *dar con la realidad*. Desarrollos que conlleven un cambio en la práctica didáctica desde el conocimiento de frontera, de manera holística, colectiva, orgánica, ética y sensible.

La manera en cómo conocemos, está vinculada directamente con nuestro saber propio, nuestro autoconoci-

miento, que nos permite actuar en la realidad y actuar con los otros. El autoconocernos, entonces, permitirá entender nuestro funcionamiento desde una comprensión integral y ecológica, pues el vínculo con el exterior es inminente. El *exterior* se imprime en nuestra configuración sensible y simbólica, por lo tanto, se manifiesta como parte de nuestra personalidad; de ahí que, si los estímulos exteriores son dañinos, pueden generarnos enfermedades no solamente fisiológicas sino también mentales y así ser expresados en nuestras manifestaciones físicas, prácticas y simbólicas diarias.

La *phrónesis* dota a la persona de la capacidad de reconocer y aplicar con seguridad los medios de los cuales dispone en su entorno e interioridad, para resolver situaciones o problemas de la realidad cotidiana. La prudencia es una cualidad que implica en la persona saber medir sus discursos e interpretar sus emociones, lo cual se verá expresado en su comportamiento, al afrontar los problemas de la vida cotidiana y generar relaciones humanas sanas. La *phrónesis* no definida como un saber teórico de normas que dictan actos de obediencia, más bien definida como un sentido o habilidad para percibir situaciones enredadas y actuar con habilidad e inteligencia.

La *phrónesis* está relacionada de alguna manera con lo dicho por Michael Foucault como “cuidado del yo”, o con Gadamer y su “cultivo del sí mismo” y con la “hermenéutica del sí”, de Mauricio Beuchot; pues los tres encuentran la importancia de la recuperación de la interioridad de la persona como un acto reflexivo que conduzca a educarse a sí mismo, a construir una razón práctica, a lograr una formación de carácter y creación de sentido para la orientación sana en las relaciones humanas y la vida.

Primero (2015), señala que existen tres maneras en las que el ser humano responde a los estímulos del medio ambiente. La primera manera es desde la manifestación psicológica, donde las respuestas son a-reflexivas, de un carácter inmediato, primarias y surgen a partir de situaciones de la vida cotidiana; el segundo tipo de respuesta es la reflexiva, la cual debe buscar moderar los impulsos y las pulsiones en momentos de estrés, pánico, alegría, etc., para poder llevarnos a actuar desde la racionalidad, como la tercera forma de responder al medio; racionalidad como una acción sensata y juiciosa, que permite a la persona tomar decisiones desde la conciencia como un acto premeditado, contemplando las consecuencias y el impacto de su accionar en el medio (Primero & Beuchot, 2015b: 37).

Dicho esto, el procesamiento de los estímulos recibidos y sus respuestas ante ellos, si bien depende en parte de elementos biológicos y fisiológicos constitutivos de la persona, sirve pensar en la estructuración de didácticas y prácticas docentes desde otras consideraciones que tomen en cuenta el proceso por el cual la persona conoce su entorno y significa e interpreta los estímulos a los cuales está expuesto desde la configuración psicológica, afectiva e intelectual con la que cuenta, pues constantemente la persona pone en juego su psico-afectividad a la hora de tomar decisiones que influyen en la dinámica y el proceso intelectual y técnico del trabajo; el tener estas consideraciones presentes permitirá promover formas de trabajo con dinámicas menos estresantes, evitando conflictos y favoreciendo la dinámica social, que se verá expresada en su praxis.

Por lo tanto, al *hermeneutizarnos* podremos hacer una correcta interpretación de nosotros mismos, que nos permita determinar en dónde estamos y hacia dónde vamos, identificando factores limitantes de nuestro desarrollo físico, mental y cognitivo en nuestra práctica cotidiana y en las relaciones. Factor que debe ser considerado dentro de la didáctica, la pedagogía y la educación.

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

El análisis sobre la educación es vasto y abarca diferentes áreas de conocimiento, se trabaja con gran énfasis sobre la producción epistemológica en el contexto áulico que compete al campo educativo, y de manera interdisciplinaria y multidisciplinaria se trabajan campos de la educación superior dentro y fuera de las instituciones.

En este sentido, los desarrollos sobre la didáctica deben ser capaces de encontrar otros caminos de análisis que aporten a la mejora de la producción de conocimiento científico y en la formación de las personas que conforman los grupos de producción científica que son el mejor sustento de producción de conocimiento y formación de profesionales e investigadores. Por lo cual, debe existir concordancia entre la vida cotidiana y la vida académica dentro de espacios de producción científica; pues lo que se produce dentro de dichos espacios no es solamente conocimiento y trayectorias académicas de quienes conforman los grupos, sino que a través de las relaciones que existen entre ellos se transmiten simbolismos, identidades y normas culturales que son el espacio de cultivo para la formación de nuevos investigadores.

LA VIDA COTIDIANA

Dentro de la consideración de la integralidad de la persona, el considerar también sus experiencias de participación en un grupo social, nos da elementos para interpretar de una manera multifactorial desde la práctica de la vida cotidiana; dar cabida al análisis de las prácticas que conforman esta cotidianidad, nos da una comprensión de lo que pasa realmente dentro de los grupos académicos y escolares. La importancia epistemológica de la cotidianidad ha sido abordada desde diferentes posicionamientos, entre ellos el de “Philip W. Jackson, quien en su conocido ensayo *Life in classroom*, publicado en 1968, ofrecía una miscelánea de observaciones empíricas y de reflexiones acerca de lo que sucedía en el interior de las aulas” (Escolano, 2017: 84).

El filósofo L. E. Primero Rivas, quien desde la construcción de una pedagogía de lo cotidiano reivindica también la importancia de entender a la educación como algo más que escolarización, la cual marca un reductivismo contundente en el campo de la pedagogía, pues fundamentalmente la educación debe ser formación y desarrollo humano en todas sus formas y posibilidades, con una consideración de la persona desde lo íntegro y completo en sus tres niveles constituyentes, la práctica, la sensibilidad y la intelectualidad. (Primero, 2010: 14)

Esta concepción de educación es útil en el sentido en el que nos permite comprender la importancia de la concordancia entre la interioridad de la persona y su expresión en su praxis, así como para pensar el estructurar didácticas adecuadas que produzcan en las personas, de ser posible, un perfeccionamiento de su intelectualidad y sensibilidad

como parte de su formación o del desarrollo íntegro de sus labores académicas y docentes.

Por lo tanto, la posibilidad de abarcar el contenido simbólico y significativo de la praxis didáctica necesariamente tendría que recurrir a aportes filosóficos y hermenéuticos que permitan entender sus formas de operar desde una interpretación que lleve a comprender más allá de los procesos didácticos normativos y teóricos establecidos, así como su condición de operación estructuradas. En este sentido, la hermenéutica analógica, que pone énfasis en el valor de la *phrónesis*, como un referente no solo pragmático sino también discursivo, lleva a posicionar a la experiencia de aprender en la cotidianidad, de nuestras labores y nuestro entorno, buscando soluciones a los problemas con prudencia, a ser racionales con la elección de las decisiones y los recursos que utilizamos, para aplicar a cada situación una reflexión de la acción que nos lleve a una praxis inteligente. (Beuchot, 2006: 15)

PARA CERRAR

La formación de alternativas educativas que promuevan la configuración de una personalidad sana debe ser tarea del pedagogo –y del sistema educativo–, pues en el estudio del campo formativo está el generar condiciones de prevención desde el fortalecimiento y administración emocional, que evite a las personas caer en enfermedades psico-emocionales. La educación como apropiación y proceso de continua formación, está ligada a la sensibilidad de la persona, donde la racionalidad y las emociones trabajaban de la mano en el proceso de aprendizaje y la construcción de conocimiento, es por ello por lo que los estudios de las emociones en la

actualidad son de gran relevancia, ya que bajo el paradigma positivista la producción de conocimiento debió separarse de la sensibilidad humana en búsqueda de conocimiento *verdadero* y *válido*, “uno y distinto”, como llegó a escribir Descartes.

Por lo tanto, el sentir es un acto previo al actuar, y en el actuar se puede determinar la capacidad de la persona para controlar y administrar sus impulsos, este *control* —asociado a la *phrónesis*— evidencia una conformación de la personalidad estable, derivada seguramente, de una buena educación sentimental y un desarrollo y crecimiento realizados preferentemente desde ambientes sanos. Considerar las emociones dentro de las prácticas educativas y desarrollos didácticos, tiene el propósito de comprender la vinculación que existe entre la acción, el aprendizaje y las emociones, pues ayudará a implementar soluciones en donde la comunicación sentimental y afectiva facilite las relaciones sociales que favorezcan la conducta, la motivación y la creatividad dentro de los espacios educativos.

Una *didáctica ecológica* entonces, se proyecta en el conocimiento y mejora integral del aula como microsistema de aprendizaje, requerido de un escenario vivido en profundidad, pero recordado y entendido como realidad transformadora, en continua multifactoriedad socio-comunicativa y de indagación permanente.

Los planteamientos hasta aquí presentados dan para seguir construyendo y repensando alternativas a la crisis de formación y de educación actual. Los desarrollos presentados, son un esbozo que debe seguirse estructurando y definiendo a profundidad, pues las ideas presentadas son elementos viables de reflexión sobre nuestra práctica docente y el contexto histórico que nos envuelve. Lo expuesto, nos

debe obligar entonces, a efectuar algunas consideraciones y lineamientos que sirvan para pensar el futuro inmediato de la práctica docente y el desarrollo de didácticas desde la consideración de teorías pedagógicas de frontera. Pese a que resulta difícil proponer soluciones contundentes, es indispensable que las aportaciones construidas sirvan como parámetros de análisis y discusión.

No está de más advertir que el cambio sobre la concepción educativa y formativa actual, exigirá un cambio en el pensamiento de los docentes en primera instancia, pues con una modificación en la forma en que se interpreta la praxis de enseñanza, se tiene que buscar transformar la configuración que nos ha instaurado la época sobre la educación, el ser humano y la vida, para promover la reivindicación del cultivo de la interioridad del ser humano, el volver hacia las virtudes; al trabajo colectivo, a la alteridad, a la ecología, a la praxis desde la prudencia, a la moral y la ética interiorizada, consciente y no estructurada para el pragmatismo momentáneo.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, J. (2001). *Entender la didáctica, entender el curriculum*. Miño y Dávila Editores. España.
- ASTOLFI, J. (1997). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Díada Editorial. España.
- BEUCHOT PUENTE, MAURICIO Y JOSÉ LUIS JEREZ (2014). *Dar con la realidad*, “Hermenéutica analógica, realismo y epistemología”. Neuquén: Círculo Hermenéutico, Colombia, ISBN 978-987-28635-5-5 pp. 216
- BEUCHOT, M. (2006). *Filosofía política*, México: Ed. Torres
- CEDILLO, U. & ROMERO, D. (2016). *El ABC de la Nueva*

- Epistemología*. México: Torres Asociados
- ESCOLANO, B. (2017). *La escuela como cultura. Experiencia memoria y arqueología*. SP, Brasil: Alinea.
- GRONDIN, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder. Barcelona.
- PÉREZ, CARLOTA. *Cambio tecnológico y oportunidades de desarrollo como blanco móvil*. Revista de la CEPAL 75 pág.119. Dic.2001.
- PRIMERO RIVAS, LUIS EDUARDO. (2013a) “Informe final del Proyecto de investigación *Conocer el conocimiento científico a comienzos del siglo XXI*, México, diciembre-2013, 84 pp.
- PRIMERO, L. & BEUCHOT, M. (2015a). *La filosofía de la educación en clave postcolonial*. Buenos Aires Argentina: Circulo Hermenéutico.
- PRIMERO, L. (2002). *Epistemología y Metodología de la Pedagogía de lo Cotidiano*. México: Publidisa.
- PRIMERO, L. (2010). *Filosofía y Educación desde la Pedagogía de lo Cotidiano*. México: Torres Asociados.
- PRIMERO, L. (2014). Filosofía y filosofía de la educación en la vida cotidiana iniciando el Siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario* N° 23, año IX, febrero.
- PRIMERO, L. (2015). “Actualización de la Técnica Tomográfica”. Recuperado De: <http://spine.upnvirtual.edu.mx/index.php/item/600-actualizacion-de-la-tecnica-tomografica>.
- PRIMERO, L., & BEUCHOT, M. (2015b). *Desarrollos de la Nueva Epistemología*. Cauca, Colombia: Universidad del Cauca.
- SAN MARTÍN, O. (28 de agosto 2015). “645 expertos internacionales definen las aulas del futuro. Así será la escuela en 2030”. El mundo es. <https://www.elmundo.es/espana/2014/10/21/54455b9f22601d22738b458e.html>

*Hermenéutica analógica
y nueva epistemología:
nexos y confines*

DE
LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS
Y
MAURICIO BEUCHOT PUENTE
COORDINADORES

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN
OCTUBRE DE 2019, EN SOLAR,
SERVICIOS EDITORIALES, S.A. DE
C.V., CALLE 2 NÚMERO 21, SAN
PEDRO DE LOS PINOS, 03800,
CIUDAD DE MÉXICO; EN SU
COMPOSICIÓN SE USARON FUEN-
TES DE LA FAMILIA GARAMOND.
TIRAJE: 1000 EJEMPLARES

Las líneas de fuerza del libro que tiene en sus manos, o está puesto a su atención, facultan para pensar que este volumen, difundido con el nombre de *Hermenéutica analógica y nueva epistemología...*, es una buena producción que abona a diversos espacios de la práctica profesional en filosofía y educación, y sugiere trabajos por seguir desarrollándose, pues aún hay mucho que hacer, para continuar avanzando en construir un mejor país, una realidad mejor y renovada, en tanto la existente así lo requiere pues *otro mundo es posible*, a pesar de tantas miserias ambientales.

ISBN 978-607-8702-02-2



9 786078 702022