

La hermenéutica como fundamento epistemológico de la pedagogía: la hermenéutica analógica y la pedagogía de lo cotidiano

Ulises Cedillo Bedolla

Universidad Pedagógica Nacional; Colegio de Bachilleres CDMX; Dirección General de Bachillerato CDMX.

E-mail: ucedillo@upn.mx

Resumen

La creación de los sistemas nacionales de educación enmarcó el quehacer efectivo de las prácticas educativas al interior de los centros escolares, en detrimento de su cultivo en otros espacios de la vida cotidiana igual de importantes. La pedagogía quedó a su servicio, se tuvo que adaptar a ellos. Pensar pedagógicamente significó hacerlo desde los muros escolares. Pensar y hacer pedagogía fue idear y aplicar métodos de enseñanza que respondieran a las demandas de instrucción y capacitación de *recursos humanos* exigidas por un sistema industrial y luego empresarial capitalista, quedando así la pedagogía reducida a la didáctica o a meras tecnologías de la educación. En este documento se propone, por una parte, como una forma de volver al sentido integral de la educación, situar la reflexión y el quehacer pedagógico en los espacios extraescolares, es decir, en la vida cotidiana, pues allí también acontecen procesos educativos; además, no solo se busca “sacar a la pedagogía de la escuela”, sino también reconocer la cotidianidad que se vive en ella: ambas propuestas de la *pedagogía de lo cotidiano*. Y, por otra parte, se propone fundar epistemológicamente el pensamiento pedagógico desde la hermenéutica, pero no cualquier hermenéutica, en particular, desde una *hermenéutica analógica*. De hacer una y otra cosa es que se podrá hablar de una *pedagogía analógica de lo cotidiano*, propuesta desde la cual nuestras comprensiones de la educación contarán con solvencia ontológica y epistemológica.

Palabras clave: Conocimiento, Epistemología, Hermenéutica, Pedagogía, Pedagogía analógica de lo cotidiano, Positivismo.

Abstract

The creation of national education systems delimited the work of educational practices to schools putting aside the cultivation of this practices in other equally important areas of daily life. Pedagogy had to adapt to it. Think pedagogically meant doing it from the school walls. And doing pedagogy consisted of creating and applying teaching methods that responded to the demands of instructions and training of human resources of a industrial and later capitalist system, which reduced pedagogy to didactics or mere educational technologies. On the one hand, this paper proposes to situate the reflection and pedagogical work in extracurricular spaces, in the daily life (since educational process also take place there) as a way of returning to the integral meaning of education and, in addition, to “take out pedagogy from school” recognizing the everyday life in it: proposals for a *pedagogy of the everyday*. On the other hand, this document proposes to epistemologically find the pedagogical thought from hermeneutics, but not just any hermeneutics from an *analogical hermeneutics*. By doing one thing and another, will be possible to speak of an *analogical pedagogy of everyday life*, a proposal from which our understanding of education will have ontological and epistemological solvency.

Key words: Epistemology, Hermeneutics, Knowledge, Pedagogy, Pedagogy of everyday life, Positivism.

Introducción

La pedagogía de lo cotidiano (PECOTI), como proyecto pedagógico asociado a la vertiente crítica en la comprensión de la educación, esto es, como *des-ocultadora* de la realidad, ve en la *escolarización* de la educación uno de los principales problemas —y de allí críticas— del proyecto educativo moderno y contemporáneo.

La PECOTI, según la abreviación más socorrida al referirse a la *pedagogía de lo cotidiano*, parte de una filosofía de la historia que distingue el proyecto *cultural* burgués — expresado en los grandes hitos del Renacimiento y la Ilustración— de su proyecto *económico* —el capitalismo—; siendo sobre las necesidades del segundo que se edifican los sistemas nacionales de educación (Valleriani, 2008).

La creación de los sistemas referidos enmarcó el quehacer efectivo de las prácticas educativas al interior de los centros escolares, en detrimento de su cultivo en otros espacios de la vida cotidiana igual de importantes. La pedagogía quedó a su servicio, se tuvo que adaptar a ellos. Pensar pedagógicamente significó hacerlo desde los muros escolares. Pensar y hacer pedagogía fue idear y aplicar métodos de enseñanza que respondieran a las demandas de instrucción y capacitación de *recursos humanos* exigidas por un sistema industrial y luego empresarial capitalista, quedando así la pedagogía, de acuerdo con Primero (2010), reducida a una didáctica o a meras tecnologías de la educación (p. 14).

Así entonces, el pensar, el decir y el hacer de la educación giró en torno a la escolarización pues la pedagogía se vio y se cultivó entre sus muros, a ello la PECOTI llama *falacia escoliadora*, que significa la reducción de lo que es la educación, pues ahora *ser educado* es sinónimo de *ser escolarizado*.

El enclaustramiento al cual se vio objeto la pedagogía debe conducir a preguntarnos lo siguiente: ¿Qué tipo de conocimiento es el que ha venido produciendo la pedagogía? ¿Qué metodologías científicas son base de la producción del conocimiento pedagógico? En general, ¿hay conocimiento pedagógico? ¿Cuál es la base epistemológica que da fundamento al pensamiento y quehacer pedagógico?

Contenido

La ciencia natural moderna

De acuerdo con Mardones y Ursua (2010) las ciencias humanas y sociales desde su nacimiento han vivido la polémica en torno a su estatuto de científicidad, es decir, no hay acuerdos de si son o no realmente ciencias. Por derivación, hay que entender que la pedagogía vive en esta polémica: ¿es ella una ciencia?, ¿produce conocimiento científico?

Responder si las ciencias humanas y sociales son realmente ciencias, o si la pedagogía lo es, dependerá primero de la definición que tengamos de ciencia. Históricamente, la definición de ciencia se encuentra arraigada en el cultivo de la ciencia natural. Mardones y Ursua (2010) refieren que pueden identificarse dos nociones al respecto: la *aristotélica* y la *galileana*.

La primera se remonta a Aristóteles. En ella, la explicación científica de la realidad partía de la inducción, es decir, del registro de los datos de los sentidos, principalmente de la observación. Posteriormente, se hacía hincapié en la elaboración de premisas y conclusiones por medio del carácter lógico deductivo del pensamiento; y finalmente, había que dar razón de la causa formal, material, eficiente y final, siendo esta última la de mayor importancia (Mardones y Ursua, 2010).

Por su parte, la tradición *galileana* se remonta a Pitágoras, Platón y Galileo. Es esta la noción de ciencia triunfante en la modernidad. Santos (2009) la llama *la nueva racionalidad científica* y la acompaña de otros protagonistas como Copérnico, Kepler, Newton, Bacon y Descartes. En esta tradición hay una base metafísica sobre la cual se entiende que la realidad funciona mecánicamente, es decir, es reversible y sus elementos son desmontables, de ese modo es posible formular leyes de su funcionamiento.

De las cuatro causas aristotélicas, antes mencionadas, la nueva racionalidad científica privilegia la *eficiente*, pues de acuerdo con Bedoya (2018), en la ciencia moderna se busca conocer qué es lo que provoca los fenómenos, es decir, se busca la causa, aquello que interactúa con la cosa y produce su manifestación. Esta causa escapa a los sentidos, es más un *qué hay detrás de los fenómenos* que un *para qué ocurren los fenómenos* (causa final aristotélica); por ello, el método de la ciencia no puede sustentarse en los sentidos como lo proponía la tradición aristotélica, pues estos no solo son insuficientes sino engañosos. La ciencia moderna de acuerdo con Santos (2009), desconfía de los sentidos, de las evidencias de las experiencias inmediatas, considera que son fuente de ilusiones, de conocimiento vulgar.

La ciencia galileana moderna, como se ha referido, parte de una metafísica u ontología de carácter pitagórica y platónica, baste recordar que para Pitágoras el *arjé* era el número, o que para Platón el mundo sensible era una copia del mundo

suprasensible y, por tanto, el conocimiento verdadero (la ciencia, la *episteme*) se obtenía del suprasensible a través de uno de los atributos del alma: la razón. No se obtenía conocimiento del mundo sensible, que es mundo corrupto y cambiante del cual solo podíamos obtener, por medio de los sentidos, creencias u opiniones: *doxa*.

Es bajo el principio metafísico (ordenamiento de lo existente) *mecanicista* y *determinista* que la ciencia moderna se traza como objetivo, de acuerdo con Santos (2009), develar el funcionamiento de la naturaleza para controlarla y dominarla. Y señala a Francis Bacon como un claro representante de este cometido al ser quien solicitaba hacer al hombre, por medio de la ciencia, señor y poseedor de la naturaleza. Es por esto por lo que Santos (2009) menciona que la ciencia moderna es reconocida más por su capacidad de dominar lo real que por comprenderlo en profundidad.

La recuperación del pensamiento de Pitágoras y Platón por parte de los humanistas trajo consigo la revalorización de la matemática, en particular, la idea de que el libro de la naturaleza estaba escrito en lenguaje matemático (Mardones y Ursua, 2010), tesis sumamente significativa para Galileo quien, de acuerdo con Santos (2009), coincidía en que la realidad estaba escrita en lenguaje geométrico, y a partir de ello, en la ciencia moderna *conocer* significó *cuantificar*; el rigor científico vino del rigor en las mediciones; las cualidades del objeto cedieron lugar a lo que de él pudiese ser cuantificado, y por tanto, lo que no fuera cuantificable era científicamente irrelevante.

Aunado a la recuperación de la matemática, de acuerdo con Mardones y Ursua (2010), Galileo desarrolló, como una reinterpretación del trabajo de Pitágoras, Platón y Arquímedes, la *idealización de la ciencia*, es decir, fundamentó la *hipótesis* en el quehacer científico; así quedó fijado lo que es una explicación científica, esto es, una expresión de fenómenos relacionados entre sí matemáticamente, expresión que asume la forma de *hipótesis causal*, cuyo valor (verificación o refutación) es determinado en el análisis experimental, es decir, al comparar la hipótesis con los resultados de la observación empírica y de laboratorio. A la par del desarrollo de la ciencia natural moderna, aparecieron las condiciones sociales que posibilitaron el surgimiento de la *burguesía*, clase social que, gracias al incipiente capitalismo de la época, vio crecer sus haberes, su trabajo acumulado. Además, por el tipo de labor que les caracterizó coincidieron y recogieron el interés pragmático y dominante de la ciencia moderna, convirtiéndose así en protagonistas del quehacer científico, económico y político (Mardones y Ursua, 2010).

El control y dominio de la naturaleza fue indispensable para esta nueva clase post-medieval, para conseguirlo se hicieron del recurso intelectual ya comentado: la matemática, herramienta posibilitadora de creación de caminos, puentes, rutas marítimas, conservación de alimentos, teñido de ropas, etc.; es decir, de aquello que llamaron *progreso*; así entonces, la matemática es el hilo conductor que recorre la modernidad y la referencia para entender el *positivismo* (Primero, 2022).

El positivismo

En el siglo XVIII, la burguesía lleva a cabo la Revolución Francesa. De acuerdo con Mardones y Ursua (2010), este evento condujo a la sociedad occidental a una crisis que le permitió ver que hasta el momento la organización social no había sido un problema para la consciencia, se dejaba que funcionara inconscientemente. En otras palabras, la falta de organización práctica evidenció la ignorancia teórica y/o comprensiva de la sociedad.

Así es como inició el cultivo de la consciencia social, histórica, política, económica y psicológica, mismo que tuvo un gran impulso gracias al movimiento de la Ilustración. Pero ¿era científico su quehacer? Unos pensaban que si se ajustaban a los requerimientos de las ciencias naturales lo serían, otros pensaban que debían buscar su independencia (Mardones y Ursua, 2010).

La racionalidad hegemónica dominante fue la primera base sobre la cual se asentaron las nacientes ciencias sociales en el siglo XIX, es decir, se trasladaron los principios del estudio de lo natural a lo social, esto significó que, así como se buscaban las leyes de lo natural debían buscarse las leyes del funcionamiento de lo social (Santos, 2009).

La inclinación hacia el uso de los principios científicos de las ciencias naturales en las nacientes ciencias humanas y sociales vino a condensarse en el positivismo del siglo XIX, proyecto encabezado por A. Comte, pero que tiene sus antecedentes en Condorcet y Saint-Simon, así como sus reinterpretaciones post-comteanas en Littré, Laffitte, Durkheim, J. S. Mill y H. Spenser (Primero, 2022).

El positivismo decimonónico representa el primer intento de unificación del conocimiento científico, es decir, cultiva la idea de una ciencia global; a este ejercicio Santos (2009) lo llama *modelo global de racionalidad dominante*, pues extiende el

modelo de la ciencia natural a las emergentes ciencias humanas y sociales, igualmente lo llama *modelo totalitario* pues niega el carácter de científico a aquello que no se ajuste a él, por ejemplo, a la filosofía.

Así entonces, el positivismo representa un modelo global de ciencia que exige a las ciencias sociales seguir los principios epistemológicos y metodológicos de las ciencias fisicomatemáticas, lo cual quiere decir que, la “corriente positivista se desliza persiguiendo la tradición galileana de la ciencia” (Mardones y Ursúa, 2010: 19).

Mardones y Ursúa (2010) sintetizan al positivismo en cuatro aspectos: el *monismo metodológico*, que se refiere a la unidad del método, es decir que, a pesar de la diversidad de objetos de estudio (naturales y sociales), hay una sola forma de abordarlos: el método científico de investigación antes mencionado; el *modelo de las ciencias naturales*, que significa seguir los principios epistemológicos y metodológicos de las ciencias naturales; la *explicación causal*, que significa la búsqueda de leyes del funcionamiento de lo real; y, finalmente, el *interés dominador*, que significa que, al conocer las leyes del funcionamiento social se podrán predecir los fenómenos y así controlarlos. De este modo es como adquiere sentido que Comte haya designado a los estudios sobre la sociedad como *física social* (Santos, 2009).

La hermenéutica

Los que querían que las nascentes ciencias humanas y sociales tuvieran un fundamento epistemológico y metodológico distinto al de las ciencias naturales veían en la *hermenéutica* su fundamento.

Los hermeneutas pensaban que el propósito de las ciencias humanas y sociales no era explicar la realidad sino comprenderla. Explicar un fenómeno social, para Durkheim, era investigar la causa eficiente que lo produce, separadamente de su función social y de los estados de consciencia individual (Primerio, 2022), por su parte, *comprender* significa investigar las actitudes mentales, el significado y el sentido que los agentes sociales le confieren a sus acciones (Santos, 2009). Comprender para Simmel y Dilthey representaba una resonancia psicológica, un modo de empatía, de identificación con los sentimientos, motivos, valores y pensamientos entre el investigador y sus sujetos de investigación (Mardones y Ursúa, 2010).

Comprender es para los hermeneutas “procurar que los fenómenos sean inteligibles teleológicamente [...] más que [...] determinar su predictibilidad a partir del conocimiento de sus causas eficientes” (Mardones y Ursúa, 2010: 21 y 22). Así entonces, en la vertiente hermenéutica hay una recuperación de la tradición aristotélica (Mardones y Ursúa, 2010).

El argumento de los hermeneutas fue que las acciones humanas son radicalmente subjetivas y, por tanto, en la investigación científica humana y social habría que utilizar métodos distintos a los usados en el campo de las ciencias naturales, en este caso, recurrir a métodos cualitativos en lugar de cuantitativos (Santos, 2009). En otras palabras, los objetos de estudio de las ciencias humanas y sociales son cualitativamente distintos a los de las ciencias naturales y por ello requieren ser estudiados por medio de otras formas de aproximación metodológica. Sin embargo, este razonamiento es para Santos (2009) subsidiario del modelo dominante de racionalidad científica, y es que en efecto, al fraccionar el estudio de los objetos y optar por lo cualitativo en detrimento de lo cuantitativo, los primeros hermeneutas reafirmaron una ontología reductora de lo real y una epistemología y metodología reductora del conocimiento de lo real, reducción que el positivismo inició y que se expresa en la división entre naturaleza y ser humano, cuerpo y mente, objetividad y subjetividad, cuantitativo y cualitativo, razón y sentimientos, contexto de justificación y contexto de descubrimiento, etc.

La hermenéutica es la disciplina para interpretar textos, actividad que significa colocar un texto en su contexto (Beuchot, 2013), pero, no solo interpretan textos, también discursos y acciones, lo cual exige *sutileza*, pues hay que ir más allá del significado y sentido superficial y llegar a lo profundo (Beuchot, 2016), por ello es por lo que los primeros hermeneutas veían en ella el fundamento epistemológico y metodológico que permitiría dar con el significado y sentido de la acción humana, esto es, conocer la realidad. Bajo este proceder argumentativo es por lo que se refiere en las investigaciones hermenéuticas, y cualitativas en general, que *la realidad la construyen los sujetos*, pues en el fondo las acciones humanas están cargadas de un significado y un sentido que es atribuido por el ser humano y el contexto en el que está inserto, mismo que hay que sacar a la luz por medio de la interpretación.

No obstante, en la interpretación hay una pugna entre la intención del autor y la del lector, es decir, entre el significado y sentido que el autor quiere comunicar, y que se resiste a quedar reducido a la intención del lector, esto es, al significado y sentido que el lector ve o quiere ver (Beuchot, 2016). A estas dos tendencias son a las que Mauricio Beuchot ha llamado *hermenéutica unívoca* y *hermenéutica equívoca*. La primera, ha sido usada por el filósofo para referir las intenciones

epistémicas del positivismo del siglo XIX, del positivismo lógico del siglo XX y de la filosofía analítica; y la segunda, para referirse a la filosofía posmoderna, misma que ha tenido, sobre todo, su expresión en la hermenéutica. El “significado unívoco es claro y distinto, completamente exacto y riguroso. El significado equívoco es oscuro y confuso, completamente inexacto y ambiguo” (Beuchot, 2022: 175).

Estos aspectos o momentos de la historia suelen ser bipolares: el primero, el del moderno positivismo, es el reinado de la univocidad, con sus pretensiones de un conocimiento claro y distinto, y el segundo, el de la postmodernidad, es el imperio de la equivocidad, con su deriva hacia un relativismo exagerado (Beuchot, 2022: 23 y 24).

La filosofía posmoderna ha cultivado la hermenéutica con tendencia a la equivocidad. En un inicio, como ya se mencionó, los hermeneutas se pronunciaron en contra del cientificismo positivista de la modernidad, sin embargo, derivaron su pensamiento en posturas altamente relativistas, escépticas y nihilistas, por ejemplo, al admitir un sin fin de interpretaciones, todas ellas igualmente válidas (Jerez, 2015).

Omitiendo por el momento si es unívoca o equívoca, Beuchot (2016) nos refiere que es la hermenéutica en la contemporaneidad la que nos enseña y guía en la teoría del conocimiento y en la epistemología de las ciencias humanas y sociales, es decir, es la hermenéutica la epistemología de las humanidades; ella, al ser el lenguaje común en nuestro tiempo (*koiné*), según Vattimo (Jerez, 2014), se encuentra en muchos campos disciplinares y ha probado ser aplicable sobre todo en las ciencias humanas, además de que se ha señalado su omnipresencia en la ciencia en general, como lo hizo Gadamer (Beuchot, 2016), pues como señala Martínez (2013), la hermenéutica es usada consciente o inconscientemente en la investigación científica; quiérase o no, la mente humana es por naturaleza interpretativa, hermenéutica, ya que al observar algo busca darle significado y sentido, eso es interpretar.

Por lo anterior, es por lo que Primero (2022) refiere que la hermenéutica es la filosofía triunfante en el quehacer científico en la contemporaneidad, y lo consigue por

Ser una comprensión de la realidad centrada en la interpretación sistemática, rigurosa, metódica y referencial de sus saberes, conocimientos históricamente vinculados a su origen histórico: el aporte de W. Dilthey que diferenció las ciencias de la naturaleza y las del espíritu —las *Geisteswissenschaften* y las *Naturwissenschaften*—, que dio paso a la fenomenología de Husserl con sus consecuencias históricas: el desarrollo logrado por M. Heidegger y su influjo en H-G Gadamer, quien crea la hermenéutica filosófica (Primero, 2022: 96).

Tendencias en la configuración epistemológica de la pedagogía

Ortiz (2017) ha ilustrado cinco tendencias desde las cuales se ha buscado fundamentar epistemológicamente a la pedagogía, es decir, desde las cuales se ha intentado llevar a cabo la producción de conocimiento pedagógico. Estas son: la pedagogía como *la ciencia de la educación*; como *una de las ciencias de la educación*; como *arte de enseñar*; como *saber pedagógico*; y como *reflexión sobre la educación*.

Entender a la pedagogía como *la ciencia de la educación* exige hacer explícito su método de investigación; hay quienes piensan que sí es una ciencia, como Luzuriaga, pues cuenta con un objeto de estudio que es la educación, y con métodos para estudiarle, como la observación y la experimentación, además sistematiza sus resultados; sin embargo, hay quienes no lo ven así, por ejemplo Kenneth, quien considera que la pedagogía no ha desarrollado un conjunto suficiente y organizado de hechos y leyes educativas, por lo cual no puede llamársele ciencia (Ortiz, 2017). De este modo es que, comúnmente quienes buscan fundamentar a la pedagogía como la ciencia de la educación lo hacen desde la idea de una pedagogía experimental.

Lo que vemos en esta tendencia es en el fondo el dilema del estatuto de científicidad de las ciencias humanas y sociales, en este caso de la pedagogía, dilema referido en los apartados 2 y 3 de este artículo, mismo que puede sintetizarse *grosso modo* de la siguiente forma: la pedagogía es una ciencia experimental o no será, por tanto, habrá de ajustarse al modelo de ciencia dominante, es decir, ajustarse a la epistemología y metodología positivista.

Ahora bien, pensar que la pedagogía es *una de las ciencias de la educación* significa asumir que no es la única ciencia que se ocupa de la educación, que no tiene derecho por sobre otras y, además, que es un fenómeno multifactorial y/o complejo que

necesita ser estudiado por múltiples disciplinas, las cuales se colocan, en el mejor de los casos, al mismo nivel que la pedagogía (Ortiz, 2017).

A la pedagogía le corresponde, como una de las ciencias de la educación, según Mialaret, el estudio de la didáctica —vista como el estudio de los métodos y técnicas de enseñanza—, de la evaluación y de la formulación de programas de estudio (Ortiz, 2017). Desde esta tendencia comienza a percibirse el enclaustramiento de la pedagogía en la escuela, situación descrita en el punto 1 de este documento.

La tesis de la pedagogía como una de las ciencias de la educación tiene varios desenlaces, algunos aparentemente positivos, otros no tanto. Por ejemplo, abordar teóricamente a la educación desde diferentes disciplinas permite una visión más amplia del fenómeno, de sus finalidades, de su funcionamiento y de los objetos con los que interactúa; sin embargo, también ocurre lo que Zuloaga (2011) llama una *conceptualización desarticulada de la educación*, pues las ciencias de la educación abordan a la educación desde sus disciplinas macro, por ejemplo, la sociología de la educación lo hace desde la sociología.

De igual modo, esta desarticulación resulta ser de carácter ontológico, epistemológico y metodológico pues su tratamiento es en efecto multidisciplinar, pero cada disciplina aborda el fenómeno educativo no solo desde su disciplina macro sino desde alguna de sus tradiciones paradigmáticas internas, las cuales no siempre coinciden con los aportes de otras disciplinas, pues incluso llegan a ser excluyentes los aportes de una misma disciplina con enfoque teórico diferente. Esta desarticulación disciplinar y paradigmática puede referirse como una *transdisciplinariedad indiscriminada y/o yuxtaposición de enfoques*, quehacer recurrente en el ámbito académico influido por la posmodernidad, esto es, por el *pensamiento débil*, por la falta de rigurosidad epistemológica.

De acuerdo con Ortiz (2017), frente a este bombardeo de conocimientos provenientes de múltiples disciplinas macro así como de diversos posicionamientos epistémicos, la pedagogía fue incapaz de articularles, incapacidad producto de la falta de cultivo, rigor y crítica del pensamiento pedagógico, situación que provocó la disgregación de los objetos de la pedagogía y la atomización de ellos en otras ciencias (ciencias de la educación), con lo cual ha quedado reducida a una actividad meramente operativa, esto es, a la aplicación y vigilancia en los contextos escolares de los conocimientos que otras ciencias producen. En general, las ciencias de la educación han dejado en el maestro una pérdida de saber y desvalorización intelectual (Zuloaga, 2011).

Para Ortiz (2017) no hay un diálogo respetuoso entre las ciencias de la educación y la pedagogía, desde las primeras la pedagogía se hundirá cada vez más en los tecnicismos, y para evitarlo debe abandonar la pretensión científica, en este caso de tradición positivista.

La pedagogía como *arte de enseñar* entiende a la pedagogía como *didáctica*, referencia que en el fondo es reduccionista (Ortiz, 2017). Es esta tendencia la señalada y criticada por la PECOTI en el punto 1 de este documento, pues significa confundir a la pedagogía, que es teoría y discurso sobre el hecho educativo, con la didáctica, que es un tipo de práctica pedagógica concreta, la relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje principalmente escolares (Ortiz, 2017).

A la pedagogía entre muros escolares se le ha impuesto una existencia instrumental. Vista como solo didáctica, ha quedado a merced de las políticas educativas y de programas de estudio que la ven solo como el medio para aplicar teorías producidas en otras disciplinas, como técnicas operativas de enseñanza que conducen al aprendizaje, como vigilante de que se cumplan los métodos de aprendizaje que la psicología de la educación propone (Zuloaga, 2011).

Es por lo dicho que resulta urgente convocar las preguntas con las que se concluyó en el apartado 1 de este documento, mismas que podemos reformular de la siguiente manera ¿qué tipo de conocimiento produce la pedagogía? ¿hay conocimiento pedagógico?

La pedagogía como *saber pedagógico* significa no verse tentado a entrar y ajustarse a los marcos del conocimiento científico positivista, implica sacrificar un poco de legitimidad, pero ganar mayor espacio, flexibilidad y movimiento, pues el saber es más amplio que el conocimiento científico. En el saber, comulgan como iguales discursos altamente sistematizados y discursos que apenas empiezan a darse. Puede entenderse a esta tendencia desde la referencia de Durkheim sobre la pedagogía, quien no la veía como una ciencia ni como un arte, sino como algo intermedio. Se aproxima a la ciencia pues desarrolla teorías que, aunque no pueden considerarse científicas buscan guiar la práctica educativa; se aproxima al arte pues posee ideas de cómo organizar la práctica, pero no lo es en tanto no son estables sino relativas (Ortiz, 2017). Así entonces, la pedagogía es un saber, que no es científico, pero tampoco artístico (Ortiz, 2017).

Finalmente, Ortiz (2017) se refiere a la pedagogía como *reflexión sobre la educación*, y sobre ella comenta que, la atención puesta en los intentos de justificar a la pedagogía como la ciencia o una de las ciencias de la educación ha hecho que se pierda de vista la totalidad del pensamiento educativo. Por el contrario, se propone una pedagogía no científica pero sí reflexiva, interpretativa y simbólica del significado y sentido de las representaciones del ser humano en los espacios y quehaceres educativos.

Este ejercicio reflexivo de carácter pedagógico sobre la educación significa volver a la filosofía, a sus ramas y desde ellas pensar a la educación; significa entender, de acuerdo con Natorp, que la pedagogía es más filosofía que ciencia (Ortiz, 2017).

Ahora bien, con base en las características de la educación, el volver de la pedagogía a la filosofía se sugiere sea desde la hermenéutica, pues la pedagogía, de acuerdo con Herrera en Ortiz (2017), está metida en juegos simbólicos, en procesos de construcción de significados, no en cómo enseñar contenidos fijados de otras disciplinas; por ejemplo, el maestro durante su enseñanza debe observar lo que los estudiantes observan mientras lo observan a él (Ortiz, 2017), es en ese juego de significados y sentidos que ocurren los procesos educativos y de los cuales dependen sus características y cumplimiento de objetivos.

Lo dicho significa que la hermenéutica es la base comprensiva de los procesos educativos, por ello se sugiere que sea esta la epistemología de la pedagogía, dejando atrás a la epistemología positivista, pues como refiere Ortiz (2017), el discurso pedagógico está configurado, organizado y contextualizado a partir de las formas de interpretar y comprender el mundo, por lo cual nos sugiere el autor, recuperando a Mauricio Beuchot, cuidar que nuestras interpretaciones, y con ello nuestro discurso pedagógico, no caigan en la equivocidad. Es decir, se trata de no caer en una hermenéutica que diluya el rigor interpretativo pues eso configuraría una *pedagogía líquida*, sin fundamentos ni ataduras a los referentes u objetos de la educación, que deja las interpretaciones solo al juicio del investigador, signos de una hermenéutica idealista y no realista.

Pero igual debemos esquivar una hermenéutica unívoca, es decir, una con pretensiones de interpretación única, como lo quiso el positivismo decimonónico y el positivismo lógico, pues ello significaría reproducir una pedagogía cientificista, proyecto que como se ha señalado resulta problemático.

Por lo anterior, es que Ortiz (2017), al recuperar la obra de Mauricio Beuchot, propone que la reflexión pedagógica vuelva a la filosofía, a las ramas de la filosofía, de la mano de la hermenéutica, pero no cualquier hermenéutica, es decir no unívoca ni equivoca sino analógica, y por ello refiere a una *pedagogía analógica de lo cotidiano*, pues ella guiará en interpretaciones no líquidas ni sólidas sino consistentes, es decir, interpretaciones que cuenten con solvencia ontológica, con apego a la realidad, realistas, no idealistas.

La pedagogía analógica de lo cotidiano

Esta propuesta representa la unión de dos pensamientos: la *hermenéutica analógica* de Mauricio Beuchot y la *pedagogía de lo cotidiano* de Luis Eduardo Primo. Esta vinculación tiene quizá más de 15 años, sus primeras muestras pueden referirse al libro *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*¹, escrito por ambos filósofos.

Referir a esta propuesta pedagógica tiene el propósito de mostrar que la hermenéutica, especialmente la analógica, puede ser la base epistemológica de la pedagogía, es decir, su fundamento en la comprensión de la realidad educativa.

La pedagogía de lo cotidiano ha operado cognitivamente, esto es, ha realizado procesos de comprensión de la realidad educativa a partir de las orientaciones filosóficas de la hermenéutica analógica, por ejemplo, ha refinado su ontología, su antropología filosófica —tan necesaria para el educador—, su ética, incluso su estética, pues la educación aspira a formar seres humanos bellos. En general, ha operado como lo señalaba Ortiz en el apartado anterior: se ha apoyado de la reflexión filosófica sobre la educación para generar conocimiento sobre ella. Ahora bien, ese proceder cognitivo lo ha hecho también orientado por la hermenéutica, la cual, como se ha referido en el apartado 4 de este artículo, se ha convertido en la epistemología de las ciencias humanas y sociales, solo que en la PECOTI se ha operado epistemológicamente desde la hermenéutica analógica.

La hermenéutica está presente en la educación, ya nos lo adelantaba Ortiz. Fundamentarla como la base comprensiva y de allí epistémica de la educación ha sido el objetivo de esta comunicación. La pedagogía analógica de lo cotidiano, en su extensa

¹ Material que puede descargarse gratuitamente en el portal de Internet del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología <http://spine.upnvirtual.edu.mx/index.php/item/545-hacia-una-pedagogia-analogica-de-lo-cotidiano>

producción, ha hecho múltiples referencias sobre la naturaleza hermenéutica de la educación, en sus expresiones, sus desarrolladores primarios y secundarios han buscado, desde la hermenéutica analógica, comprender las prácticas educativas escolares y extraescolares; hacer ahora su recuento rebasa la extensión prevista para este documento, por ello, me limitaré a presentar una referencia de uno de sus desarrolladores primarios, me refiero Beuchot (2006), quien para hacernos ver la naturaleza hermenéutica de la educación en la escolaridad menciona lo siguiente:

Los alumnos interpretan al profesor, pero sobre todo el profesor tiene que interpretar a sus alumnos. [Al hacerlo] se interpreta a sí mismo; [...] como dice Gadamer, interpretar es [...] interpretarse. Y, lo más importante, tiene que lograr en su clase [...] la fusión de horizontes, esto es, la asociación de su horizonte con el horizonte de sus alumnos. Sólo así hay una adecuada comunicación un verdadero diálogo. De [lograrlo] trae cambios en los puntos de vista del profesor y de los alumnos, pero sobre todo en los del profesor. El profesor, al interpretar al grupo y al interpretarse, modifica muchas de sus actitudes; [los alumnos] también cambian actitudes; y todos avanzan. El profesor tiene que interpretar tanto las necesidades de los alumnos como también sus deseos, sus legítimas aspiraciones. En el ámbito de las necesidades se colocan los contenidos básicos y generales de un curso [...]. Sin ellos no podrá decirse que se ha aprovechado el curso. En el ámbito de los deseos, puede haber temas que interesen más a los alumnos. No tanto al maestro, pues el peligro de siempre es que el maestro exponga lo que más le gusta, o lo que mejor domina, lo que le da mayor lucimiento ante los alumnos, pero no lo que más les conviene a estos, y tal vez lo que más se requiera sean otras cosas, otros temas. Es una cuestión de *phrónesis* [...] esto es, de analogía; y, por lo tanto, de hermenéutica analógica, que se encarga de administrar esa proporcionalidad que la prudencia requiere. [...]. La *phrónesis* es tanto una virtud teórica, como sabiduría práctica, y lo práctico es particular, contingente, mudable, movedizo, cambiante, cotidiano. Regido por muchos imponderables. La acción del profesor debe ser de un tipo prudencial, [...] tiene que aplicar su prudencia en el trato de cada momento con sus estudiantes. [...] En este tipo de actuación aplica una hermenéutica analógica, aun cuando lo desconozca. Asimismo, tradicionalmente la hermenéutica ha estado asociada con la retórica. Y es ésta, aunque no expresamente, la que ha dado a los maestros los instrumentos para la transmisión de los conocimientos. La didáctica ha sido una especie de retórica aplicada a la docencia. La retórica ha sido la hermenéutica en muchas épocas de la historia, pues es toda una teoría de la comunicación, tanto de la emisión como de la recepción de mensajes. Y la hermenéutica se ha quedado modernamente más bien como la parte de la recepción de mensajes (textos), y se ha perdido esa parte de emisión de los mismos (transmisión). Y es que lo mismo que sirve para encodificar sirve para decodificar. De modo que lo que la retórica enseña en cuanto a la encodificación [...] puede usarse para la decodificación o interpretación. [...] [Otro aspecto en la educación es que, si bien] las ideas tienden más a la igualdad, las pasiones tienden más a la diferencia, y en ello hay una cabida muy grande para la analogía, para la hermenéutica analógica. Y esto es muy importante en la educación, en la que no sólo hay un juego de ideas, sino un juego de sentimientos, emociones o pasiones (como en todas las cosas humanas). De modo que la hermenéutica analógica tiene una aplicación muy amplia en la educación, en la pedagogía, en la didáctica. Pues no sólo ejerce la función de comprender, de interpretar, sino que cada vez más se le recupera la función que tenía antiguamente, cuando estaba incorporada a la retórica, esto es, de transmitir, de comunicar. La elocución del profesor, por llamarla así, con término retórico, es decir, su exposición, su contacto con los alumnos, está guiada por la retórica encodificadora, pero también por la hermenéutica decodificadora, que lo hace interpretarlos. Y esta interpretación ha de ser analógica, ya que una interpretación unívoca será demasiado impositiva; una interpretación equívoca será demasiado permisiva; y una interpretación analógica, sin dejar de exigir (pero sin imponer), tendrá la apertura suficiente para que el contacto entre el maestro y los alumnos sea vivo y fructífero (pp. 19-22).

La cita textual no solo cumple su propósito, el de señalar la naturaleza hermenéutica de la educación, sino también el de mostrar la pertinencia de una hermenéutica analógica en su comprensión y quehacer; además, ilustra cómo es que por medio de una pedagogía analógica de lo cotidiano es posible reorientar el pensamiento y quehacer pedagógico al interior de los centros escolares, y con ello salir del anquilosamiento referido en el apartado 1 de este documento, así como en el 5, cuando Ortiz describía lo que sucede con la pedagogía al entenderse como *una de las ciencias de la educación* o como *arte de enseñar*.

En concreto, el texto recuperado trata de hacer ver al lector que la educación es de naturaleza hermenéutica y, por tanto, comprenderla requiere de un ejercicio de sistematización epistemológica fundamentado en la hermenéutica analógica pues,

debe ser prudente, no unívoca o equívoca. Para conseguir este nivel de comprensión de la realidad educativa, la hermenéutica analógica es de suma utilidad pues de acuerdo con Primero (2022), es una hermenéutica del sentido y de la referencia, esto significa que es impulsora del realismo, pero no del realismo científico, o sea de la pura referencia, ni tampoco del idealismo, o sea del puro sentido (sin ataduras a los objetos), sino analógico: del sentido y de la referencia, pues lo real es una integración de proporciones referenciales y simbólicas. Por ello, conocer la realidad representa el reto de dar con esas proporciones en nuestros referentes de investigación, se trata pues, a grandes rasgos, de comprender los significados y sentidos que los sujetos le atribuyen a sus acciones considerando la materialidad que los cobija, y eso es lo que debemos hacer en la educación desde la pedagogía, es ello lo que debe guiar nuestra reflexión, sistematización y discurso educativo, de este modo el conocimiento cumplirá su función: comprender la realidad y guiar la práctica para la adecuada transformación de la educación, es ese el proyecto epistemológico de la pedagogía analógica de lo cotidiano.

Conclusiones

La pedagogía analógica de lo cotidiano es una propuesta que ha sido receptora de las orientaciones filosóficas que la hermenéutica analógica le ha aportado, pero también ha sido activa en tanto ha aplicado tales enseñanzas en la comprensión de diversos referentes educativos. El Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología (SPINE), con ubicación institucional en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es un espacio que ejemplifica este quehacer, en su portal de Internet² pueden consultarse gratuitamente múltiples obras que refieren la vinculación de ambas propuestas, es decir, el uso de la hermenéutica analógica en la comprensión de referentes pedagógicos. Trabajos académicos de estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado de la UPN y de otras Instituciones de Educación Superior, nacionales e internacionales lo expresan.

Espero que este documento permita ampliar las vinculaciones y reflexiones entre las obras aquí trabajadas y con ello abonar en la fundamentación, clarificación y difusión de lo que se ha llamado *pedagogía analógica de lo cotidiano*, en este texto particularmente desarrollando el sustento epistemológico de la pedagogía.

Referencias

- Bedoya, J. (2018). *Epistemología y pedagogía*. Bogotá: Eco Ediciones.
- Beuchot, M. (2006). "Hermenéutica, analogicidad y educación". (pp. 13-24). En Primero, L. E., y Beuchot, M. *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- Beuchot, M. (2013). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: FCE, UNAM.
- Beuchot, M. (2016). *Hechos e interpretaciones*. México: FCE.
- Beuchot, M. (2022). "La nueva epistemología analógica en el marco de la filosofía actual". (pp. 167-186). En Beuchot, M., y Primero, L. E. *Perfil de la nueva epistemología*. (2da ed.). México: Publicar al Sur.
- Jerez, J. (2014). "Entre lo ontológico y lo epistemológico" (PP. 115-143). En, Beuchot, M., y Jerez, J. L. *Dar con la realidad*. Argentina: Círculo hermenéutico.
- Jerez, J. (2015). *Introducción al realismo analógico*. Argentina: Círculo hermenéutico.
- Mardones, J., y Ursua, N. (2010). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- Martínez, M. (2013). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Ortiz, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19 (29), pp. 165-195.

² <http://spine.upnvirtual.edu.mx/index.php>

- Primerio, L. (2010). *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano*. México: Editorial Torres Asociados.
- Primerio, L. (2022). “Recuento del positivismo: bosquejo de su historia y tendencias hasta finales del siglo XIX”. (pp. 29-72) y “La revolución científica contemporánea: el giro hermenéutico”. (pp. 95-122). En Beuchot, M y Primerio, L. E. *Perfil de la nueva epistemología* (2da ed.). México: Publicar al Sur.
- Santos De Sousa, B. (2013). *Una epistemología del sur*. México: CLACSO-Siglo XXI Editores.
- Valleriani, A. (2008) “Emancipación y tragedia – Luis Eduardo Primerio 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.
- Zuluaga, O; Echeverri, A; Martínez, A; Restrepo, S y Quinceno, H. (2011). *Pedagogía y Epistemología*. Colombia: NEISA.