

Collection



An approach to Society and Education from Hermeneutics

Coordinadores

Francisco José Francisco Carrera
Iván Bueno Ruiz

COLLECTION

Hermeneutics, Society and Innovation

Hermenéutica, Sociedad e Innovación

An approach
Un acercamiento
to Society and Education
a la Sociedad y a la Educación
from Hermeneutics
desde la Hermenéutica

Autores:

Francisco José Francisco Carrera (Universidad de Valladolid)

Iván Bueno Ruiz (Universidad de Valladolid)

Mauricio Beuchot (UNAM, México D.F.)

Raquel García Sanz (Colegio Santa Teresa de Jesús, Soria)

Stefano Santasilía (Universidad Autónoma San Luis Potosí)

Arturo Mota Rodríguez (Universidad Anáhuac, México Sur)

Editorial CEASGA

42190, Soria

www.ceasga.es

info@ceasga.es

Diseño interior y portada: CEASGA

Edición: 2018

ISBN: 978-84-945128-6-5



Esta obra está sujeta a la licencia de Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

An Approach to Society and Education from Hermeneutics

Coordinators

Francisco José Francisco Carrera
Iván Bueno Ruiz

CEASGA
publishing

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

MAURICIO BEUCHOT

Universidad Nacional Autónoma de México, México

RAFAEL CAPURRO

International Center for Information Ethics (ICE), Germany

JUAN R. COCA

Universidad de Valladolid, España

MARTIN ENDRESS

Universität Trier, Deutschland

DIMITRI GINEV

Universität Konstanz, Deutschland

DANIELA GRISELDA LÓPEZ

Universidad de Buenos Aires, Argentina

JEAN GRONDIN

University of Montreal, Canada

HANS-HERBERT KOEGLER

University of North Florida, United States of America

JEFFREY MALPAS

University of Tasmania, Australia

ÁLVARO MÁRQUEZ FERNÁNDEZ

Universidad del Zulia, Venezuela

MARCUS MORGAN

University of Bristol, United Kingdom

TERESA OÑATE

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

MAJA SOBOLEVA

Philipps-Universität Marburg, Deutschland

INDICE

<i>Prólogo. Hermenéutica analógica, Sociedad y Educación en el siglo XXI.</i>	11
<i>Francisco José Francisco Carrera</i>	
<i>Iván Bueno Ruiz</i>	
Interculturalidad, Republicanismo y Analogía	19
<i>Mauricio Beuchot</i>	
El docente como metahermeneuta: hacia una <i>phrónesis</i> didáctico-interpretativa en la profesión educativa	37
<i>Francisco José Francisco Carrera</i>	
<i>Raquel García Sanz</i>	
El extranjero ¿Límite o posibilidad?.....	63
<i>Stefano Santasilia</i>	
Entre el fomento del Espíritu crítico y la Hermenéutica.....	79
<i>Arturo Mota Rodríguez</i>	

PRÓLOGO

HERMENÉUTICA ANALÓGICA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

*Francisco José Francisco Carrera
Iván Bueno Ruiz*

Universidad de Valladolid

11

El siglo XXI se nos está desvelando con una velocidad extrema, sobresaltándonos un día sí y otro también, llevándonos al vértigo del “más rápido todavía”. Un juego extremo y acaso divertido puede parecernos, pero con una tonalidad cruel que hace que a veces se nos agríe el carácter de tanto correr y correr, de tanto producir y producir. Por ello, entendemos que es importante el ser conscientes de hacia dónde vamos y por qué nos dirigimos ahí; de lo contrario, el sentido de dirección desaparece y gran parte de lo que nos hace humanos deviene en lo maquinal, en la substancia gris del sinsentido más kafkiano, en pesadilla distópica. Ahora más que

nunca requerimos un arte del saber vivir, un arte de la prudencia, un poco como nos los comentaba en un reciente texto A. Grüm (2016) porque si estamos necesitados ahora de algo, es de cierta contención y medida. Es esto un saber volver a nuestro centro (que no al centro que nos imponen los demás) para estimarlo como lugar seguro, como “puerto de paz y descanso”. Esto también hará que nuestros movimientos, como los del samurái en la batalla, sean certeros, propicios y medidos. La sabiduría popular define lo contrario y muy visualmente como “matar moscas a cañonazos” y es que además quizás el momento requiere que ni siquiera se maten a las moscas, que se las deje estar porque tienen una función que ejecutar, que su “mosquidad” lejos de ser molesta sea necesaria en ese momento. Ahora bien, para ser capaces de hacer lo que hay que hacer (ni más ni menos lo que hay que hacer), hemos de hacer el esfuerzo de “leer la situación” adecuadamente, en otras palabras, ser capaces de interpretar bien las situaciones (y nuestra participación en las mismas), un arte tan humano como complejo porque pide mucha atención y cierto grado de continuidad en la misma.

En cuanto podemos, los seres humanos nos ponemos en modo “piloto automático” y por eso sería tan bueno trabajar conscientemente, valga la redundancia, la plena consciencia como bien han señalado diversos autores (Kabat-Zinn, 2011, 2013; Gunaratana, 2012; Hanh, 2007); esto es lo mismo que abandonar un tanto nuestra humanidad crítica para dejar paso a un automatismo robótico. Lo peligroso de esta situación hace que social y educativamente los agentes más propiamente “pensantes” hayan de tomarse muy en serio sus labores críticas y educativas. Interpretar una situación para poder dar una respuesta adecuada deviene una de las claves del ser humano en su progreso. Más allá de las utopías o futuras realidades que proponen los credos transhumanistas, como

bien ha recogido Diéguez (2017), una de las claves que solemos olvidar, por su obviedad, es la importancia del simple “saber estar”. Con ese saber estar nos referimos a hacer el esfuerzo de no dejarnos ir, de no dejarnos llevar por la inercia o la desidia, porque estar vivo aquí y ahora es a la vez un privilegio y una obligación. Ambas cosas nos reclaman y una vez aceptadas e integradas, uno se da cuenta de que, guste o no guste, se ha de hacer lo que se ha de hacer y en haciéndolo uno ha de estar ahí con toda la presencia posible. Este es un mejoramiento humano muy lógico y necesario, de ahora y siempre, aprender a mantener la consciencia encendida hasta que sea “segunda naturaleza”. Lo gracioso es que a su manera algo nos dice que eso no puede ser “segunda naturaleza” porque en verdad es primera, sólo que lo hemos olvidado con el discurrir de la historia. Un poco lo que le pasa al ser humano desde el principio de los tiempos según la teoría retroprogresiva de Pániker (2001, 2003, 2006, 2008), el hombre se aleja de su origen para ir descubriendo más y mejor el mundo, pero a la vez que se aleja siente la necesidad de regresar a esa unidad indivisible original. Es un viaje que avanza y vuelve al mismo tiempo, con un regusto cíclico pero sin perder, ya decimos, su progresividad porque el retroprogreso es al fin y al cabo progreso. Y así hasta ahora en el devenir del ser humano, en un viaje fascinante a través de la historia de la cultura, cultura cada vez más compleja y fragmentada pero que en su germen lleva el impulso místico de la unida primigenia. En uno de los puntos culminantes de esta tensión estaríamos ahora, en este primer cuarto del siglo XXI, la época aperspectívica, en palabras de Gebser (2011), donde mejor puede florecer ese metapensamiento que es el pensamiento Beta, según Owen Barfield (2015). Pues bien, ahora más que nunca se nos antoja que la hermenéutica analógica, esa propuesta filosófica del gran pensador mexicano Mauricio Beuchot, nos ofrece un buen número de elementos para adentrarnos en el

análisis de lo social y lo educativo. Son muchos los lugares en los que el autor ha desarrollado su pensamiento, en ocasiones de manera excepcionalmente clara (Beuchot, 2003, 2009 y 2014). Sin ir más lejos, en una de sus obras más recientes ya nos recordaba de manera evidente la necesidad de una educación analógica para nuestros días, una educación para la prudencia que se ancla en la búsqueda de la verdadera significatividad que alienta lo humano (Beuchot, 2016). Es también relevante recordar con qué insistencia el filósofo mexicano incide en cómo a través de una hermenéutica de base analógica se consigue mediar entre el exceso de significaciones y la univocidad del significado único, entre “el significado claro y distinto” y “el oscuro y confuso” (Beuchot, 2015, p. 70). Esta es una de las claves más conspicuas que hemos de tener en mente. Entre el todo vale y solo vale esto y exclusivamente esto, ha de estar el aprender a ver situación a situación, momento a momento, aliento a aliento; la normatividad excesivamente laxa para nada vale, la absolutamente estricta marchita el alma del hombre, la petrifica en palabras de ley que ya no protegen al hombre, lo clavan a un hecho cual insecto para ser autopsiado fríamente. Así vemos que puede ocurrir en lo social y lo educativo. El legislador siempre se mueve entre el exceso de normas o su escasez, entre la minuciosidad más absoluta y la abstracción más total. Ahí entra, repetimos, la propuesta de Beuchot, quien nos recuerda, como otros maestros del espíritu y del pensamiento antes que él, que entre lo mucho y lo poco está lo suficiente. Entender esto nos salva y nos redime. Social y educativamente.

Además, sociedad y educación son dos esferas de vital importancia para el ser humano, dos esferas que se interrelacionan de manera clara, a la vez que compleja. Por eso el deseo de proporción que palpita en la hermenéutica analógica hace que la

sociedad y la educación puedan ser entendidas como ámbitos “interpretados” de manera metahermenéutica, esto es, desarrollando un hilado bien fino en cuanto a los grados de interpretación requeridos por el hermeneuta en cuestión (el político, el sociólogo, el educador, etc.), hermeneuta que por esto mismo pasa a ser metahermeneuta. Al respecto de lo social, propuestas como la de Coca (2017) con su Socio-hermenéutica multidimensional, nos parecen de especial relevancia al hacer especial énfasis en la situación del sociólogo frente al hecho que se ha de interpretar en un entorno social que se ancla en la complejidad propia de un medio ambiente multidimensional, como es el humano. Al respecto de lo educativo, cabe recordar aquí también lo que se ha denominado filosofía de la finitud (Mèlich, 2012), a partir de la cual se entiende al educador como el engarce entre el pasado y el futuro, o lo que es lo mismo, el agente que actúa como el verdadero catalizador histórico de los eventos que se suceden en el medio ambiente educativo. Por eso lo importante de que sea consciente del aquí y el ahora, y por supuesto conocedor del pasado y reflexivo hacia el futuro, por lo que también los estudios de prospectiva son importantes al respecto (Serra, 2005 y 2009).

Todo ello, además, lo sociológico y lo educativo debe incidir en una mayor conciencia ecológica, pues vivimos en un mundo finito, como bien ha demostrado Riechmann (2004, 2005, 2009, 2015), y por tanto los modos de conocimiento prudentes son ya una necesidad ingente en el trato con el mismo, en su cuidado, en su protección. Parece que esto es obvio, pero como todo lo obvio suele ser, por lo tanto, obviado; da la impresión de que estamos haciendo mucho al respecto y con eso se sigue corriendo y corriendo, acumulando y acumulando, produciendo y

produciendo, con esa melodía ecológica de fondo, pero que como suele pasar con las música de los ascensores en su “obviedad” está también su invisibilidad porque se da por sentado, no se aprehende de manera consciente y crítica, simplemente se entiende que está ahí, que tiene su función, que se está llevando a cabo de manera adecuada, nada más.

Pues bien, con estas breves palabras dejamos a los lectores con los trabajos que siguen, trabajos que se acercan a la sociedad y la educación desde los presupuestos de la hermenéutica analógica, dos ámbitos esenciales, la sociedad en lo macro, la educación en lo micro, y que se interrelacionan profundamente. Son textos escritos en búsqueda de este término medio que pueda a la vez llevar un poco más lejos y un poco más cerca los pensamientos aquí expuestos. Así, Beuchot, Mota, Santasilía, Francisco y García exponen en las páginas siguientes su panoplia hermenéutica lo mejor que saben o lo mejor que pueden, pero siempre a corazón abierto y con la mente puesta en lo que se está, en interpretar no perfectamente, algo propio del Ser divino no del humano, sino de la manera más adecuada posible, pero siempre desde la prudencia y la atención; de la manera más adecuada posible, repetimos, sin más, pero tampoco sin menos. Con ellos les dejamos sin mayor dilación, deseándoles el más hondo disfrute de este volumen sociológico y educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Barfield, O. (2015).** *Salvar las apariencias. Un estudio sobre la idolatría.* Girona: Atalanta.
- Beuchot, M. (2003).** *Hermenéutica analógica y del umbral.* Salamanca: San Esteban.
- Beuchot, M. (2009).** *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación.* México, D.F.: Ítaca.
- Beuchot, M. (2014).** *La huella analógica del caminar humano.* Madrid: Acci.
- Beuchot, M. (2015).** *Antropología filosófica: hacia un personalismo analógico-icónico.* México, D.F.: Universidad Anáhuac México Sur.
- Beuchot, M. (2016).** *Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Coca, J. R. (2017).** “La Socio-hermenéutica multidimensional como teoría social basada en los imaginarios, la irrealidad y la utopía”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 22(76), 41-55.
- Diéguez, A. (2017).** *Transhumanismo. La búsqueda tecnológica del mejoramiento humano.* Barcelona: Herder.
- Gebser, J. (2011).** *Origen y presente.* Girona: Atalanta.
- Grüm, A. (2016).** *El arte de la justa medida.* Madrid: Trotta.
- Gunaratama, H. G. (2012).** *El libro del mindfulness.* Barcelona: Kairós.
- Hanh, T. N. (2007).** *El milagro de mindfulness.* Barcelona: Oniro.
- Kabat-Zinn, J. (2011).** *La práctica de la atención plena.* Barcelona: Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2013).** *Mindfulness para principiantes.* Barcelona: Kairós.
- Mèlich, J. C. (2012).** *Filosofía de la finitud.* Barcelona: Herder.
- Pániker, S. (2001).** *Aproximación al origen.* Barcelona: Kairós.

- Pániker, S. (2003).** *Filosofía y mística*. Barcelona: Kairós.
- Pániker, S. (2006).** *Ensayos retroprogresivos*. Barcelona: Kairós.
- Pániker, S. (2008).** *Asimetrías. Apuntes para sobrevivir a la era de la incertidumbre*. Barcelona: Debate.
- Riechmann, J (2004).** *Gente que no quiere viajar a Marte. Ensayos sobre ecología, ética y autolimitación*. Madrid: Catarata.
- Riechmann, J. (2005).** *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Madrid: Catarata.
- Riechmann, J. (2009).** *La habitación de Pascal. Ensayos para fundamentar éticas de suficiencia y políticas de autocontención*. Madrid: Catarata.
- Riechmann, J. (2015).** *Autoconstrucción: La transformación cultural que necesitamos*. Madrid: Catarata.
- Serra, J. (2005).** “Humanity on the Threshold. Critical Enquiry”. *Journal of Future Studies*, 13(3), 1-12.
- Serra, J. (2009).** “Reinventing the Wheel: Common Sense and Responsibility in Future Studies”. *Journal of Future Studies*, 13(3), 147-150.

CAPÍTULO 1

INTERCULTURALIDAD, REPUBLICANISMO Y ANALOGÍA

Mauricio Beuchot

UNAM, México, D.F.

19

ABSTRACT

In the present work we will try to point out how the fact of developing a sound and comprehensive relationship among different cultures in our world is a key-issue to reach new heights of human brotherhood and solidarity. In many countries, views on multiculturalism and a huge plurality of cultural identities are trying to find a common space of understanding. Therefore, ethics and a proper idea of justice are not enough to lead a good life and we shall propose that moreover an ethics of goods is needed nowadays. By doing so, we shall pay attention to how interpretation on the one hand and the republican political tradition on the other can help us to get deeper into the problems we are aiming at

Keywords: Multiculturalism, hermeneutics, analogy, republicanism

INTRODUCCIÓN

La relación entre las culturas se ha puesto hoy en el tapete, ya que en muchos países existe el multiculturalismo, la pluralidad de identidades culturales. Eso hace que haya conflictos de cosmovisiones. No basta con asegurar a todos los individuos la justicia, pues quieren realizarse con su idea de vida buena; por eso se ha visto que no son suficientes las éticas de la justicia, y que se necesitan las éticas de bienes. Lo cual trae conflictos, algunos de los cuales analizaremos más adelante, y exigen que se les busque la solución.

20

Creo que estos problemas se pueden enfocar desde la tradición política republicana, y que necesitan la ayuda de la interpretación. Por eso, en estas líneas me preocupará conectar la interculturalidad con el republicanismo y con una hermenéutica analógica. Para ello comenzaré trabajando el concepto de interculturalidad, después cómo se compagina con el republicanismo y, finalmente, cómo se puede ayudar de una hermenéutica de esa índole.

CULTURA, MULTICULTURALISMO Y PLURALISMO CULTURAL

Podemos definir “cultura” como lo hace Terry Eagleton, en términos de espacio simbólico en el que vive un grupo humano. Es un médium que conecta los diferentes elementos de la sociedad (Eagleton, 2001, p. 51). Va más allá de la naturaleza, puesto que la supone como material a trabajar, pero precisamente sobre ella recae

el trabajo del hombre, para poder habitarla. Es el cultivo de lo natural de manera artificial. Es, a un tiempo, un concepto realista y constructivista, pues la cultura exige una realidad sobre la cual trabajar, pero también implica que esa misma realidad acepte construcción, la cual es la misma elaboración que se le da. Es un concepto muy analógico, para nada unívoco, pero tampoco equívoco, pues exige que se reúnan en él un lado realista y un lado constructivista, elimina la exclusividad de cada uno.

El multiculturalismo lo podemos ver, siguiendo a Alejandro Salcedo, como el hecho o la realidad de que en un país coexistan muchas y diversas culturas. Él mismo aclara que el modelo que se intenta aplicar a ese fenómeno es el del pluralismo cultural (Salcedo Aquino, 2007, p. 47-48). Pero también se ha hablado con preferencia de interculturalidad, entendiendo que el multiculturalismo puede pensarse como una mera yuxtaposición de culturas, mientras que la interculturalidad significa que las culturas interactúan entre sí, ya sea dentro o fuera de un país.

Hay problemas en el multiculturalismo, que de manera clarividente ha apuntado Ambrosio Velasco, y que se centra en el conflicto entre derechos individuales y derechos colectivos. Por su parte, León Olivé los resume en el gran problema de lograr la justicia para todas las culturas en juego, con lo que él llama la justicia social (Olivé, 2006, p. 40-43). Se han cuestionado los derechos colectivos, pero ya han sido bastante aceptados. Este autor distingue entre derechos colectivos (los que tienen los individuos por estar en una comunidad) y derechos grupales (los que tiene la comunidad misma). Pero son los derechos colectivos los que interesan, pues los agentes son siempre los individuos.

Recientemente se ha afianzado la propuesta de un pluralismo cultural, que es el modelo que cuadra al multiculturalismo como fenómeno. Es un hecho que hay sociedades multiculturales, y hay que lograr la justicia en ellos. Es decir, evitar que una cultura se imponga a otra o a otras, que algunas sean excluidas, etc. Es capital el que se pueda alcanzar la justicia social, la equidad para todas las culturas (Olivé, 2006, p. 117 ss). Es preciso lograr la inclusión, evitar la exclusión y promover la justicia social.

Pues bien, hay varios modelos de pluralismo cultural que se han propuesto y que compiten para mostrar cuál de ellos cumple con ese cometido. Me referiré a los dos que se ubican en la democracia, que son el liberal y el republicano.

LIBERALES Y COMUNITARIOS

Los comunitaristas, como Charles Taylor, acusan a los liberales de ser demasiado individualistas, porque ignoran la necesidad que tienen las comunidades de poseer derechos, y eso conduce a la injusticia. El individuo absorbe los derechos que debería tener la comunidad. Se pone a esta última en función de aquél (Taylor, 1993, p. 60-63). Los comunitaristas agregan que no se podrán satisfacer las necesidades de la comunidad con los solos derechos individuales, que son precisos los derechos comunitarios o colectivos.

Por su parte, los liberales replican a los comunitaristas que son, en el fondo, relativistas, pues colocan a la comunidad

supeditada al individuo, con lo cual ponen en peligro los derechos humanos, entendidos como individuales, en aras de la colectividad.

Uno de sus teóricos, Will Kymlicka (1996, p. 76), sostiene que esa polémica entre liberales y comunitaristas es poco útil, y que se ganará más poniéndose de acuerdo las comunidades en qué derechos tienen que serles reconocidos.

Una de las cosas que tanto Taylor como Kymlicka, ambos canadienses, sostienen es que lo que más se pelea es el reconocimiento de las identidades culturales. Es la pertenencia a un grupo, es la identidad grupal, y no sólo la individual. Ésta no basta. Eso da paso a la búsqueda del reconocimiento de derechos colectivos.

23

Tal pluralismo cultural requiere de la democracia. Pero sabemos que hay dos tipos de democracia que ahora están en discusión, a saber, la democracia liberal y la democracia republicana. Conviene ver cómo se daría el multiculturalismo en cada una de ellas.

MULTICULTURALISMO Y DEMOCRACIA LIBERAL

¿Puede el liberalismo aportar el marco institucional que permita un adecuado pluralismo cultural? Según esta tradición política, lo que se debe proteger es la igualdad de los individuos en cuanto a sus derechos fundamentales; pero eso impide el reconocimiento jurídico-político de las diferencias entre grupos.

El liberalismo sostiene que existen diferencias culturales, y añade que eso es parte de los derechos del individuo, pues es una de

sus libertades. Pero confía en que eso no perturbará la existencia de los derechos individuales, y sí teme que la existencia de derechos colectivos vaya en contra de los de los individuos. Con ello se procura, en el fondo, una cultura homogénea; se trata de diluir las diferencias culturales, que estorban.

Por eso el aludido teórico de esta tradición política, Kymlicka, ha elaborado una propuesta liberal de multiculturalismo. Distingue dos tipos de demandas de derechos colectivos: las restricciones internas y las protecciones externas (Kymlicka, 1996, p. 74-75). Las primeras limitan las libertades individuales, con lo cual se desata el disenso. Este autor las ve como inaceptables. Las segundas se dan no dentro de los grupos, sino entre ellos, y no amenazan con limitar las libertades individuales. Por eso las acepta, y dice que permitirán las diferencias culturales sin dañar los derechos de los individuos. Y llega a poner en cuestión la igualdad de derechos y la ciudadanía homogénea, pues se requieren derechos para minorías (étnicas, religiosas, etc.), como autogobierno, exención de ciertas cosas, fondos especiales, etc., y es como admitir diversas ciudadanías dentro de un estado.

A pesar de que cuestiona la igualdad de derechos, Kymlicka no abandona la tradición liberal, pues mantiene que no puede haber derechos comunitarios por encima de los individuales, al rechazar las restricciones internas y sólo permitir las protecciones externas.

Kymlicka (1996, p. 46 ss) trata de evitar la polémica derechos colectivos-derechos individuales, hablando de unos derechos diferenciados de grupo. Pero eso no hace más que disfrazar el que se sigue dentro de esa discusión. En efecto, esos derechos se aplican a miembros de grupos culturales específicos, con lo cual el problema continúa.

A pesar de que nuestro autor se esfuerza por lograr un equilibrio, no lo consigue, y notoriamente sigue estando del lado liberal. Por eso su propuesta resulta insatisfactoria, y hay que buscar la solución en otro sitio. Pasemos, por ello, a ver cómo sería la situación de la pluralidad cultural en el republicanismo.

MULTICULTURALISMO Y DEMOCRACIA REPUBLICANA

Ambrosio Velasco (2006, p. 115 ss) nos recuerda que el republicanismo implica un gobierno originado en el pueblo, que delega a ciertos miembros suyos para ejercerlo. Ese gobierno supone leyes anteriores que reflejan el consenso de los diversos estamentos de la comunidad. Las autoridades representan los intereses del pueblo si las legislaturas acogen los de los distintos grupos de la sociedad, defendidos en debates parlamentarios; si los representantes están cerca de los representados y les rinden cuentas; y si se fortalece el gobierno local y se debilita el central o federal. Asimismo, hay un marco legal e institucional que hace la separación de poderes y promueve la autonomía de los gobiernos locales. Además, existe una cultura política que hace participar a los ciudadanos, lo cual requiere el fomento de una *virtud cívica*.

Pues bien, el modelo republicano de democracia es inclusivo; deja participar lo más que se pueda a los diversos grupos o estamentos que constituyen la sociedad. Es dialógico porque trata de poner en juego las distintas opiniones, en un debate racional y argumentativo. Da libertad para que se representen los distintos grupos, y aquí entra el multiculturalismo, ya que permite que se pongan de acuerdo en cuanto a los derechos que van a solicitar (Velasco, 2006, p. 119).

En México falta mucho para reconocer a los pueblos indígenas. Pero el republicanismo permite autonomías locales y reparto del poder de manera regional, lo cual ayudaría mucho. El federalismo asegura ese reparto en diversas entidades (estados federativos, regiones, municipios, etc.), y eso favorecería lo que se busca. Inclusive, es más republicano el federalismo cultural que el federalismo estatal, el cual es más bien liberal y se preocupa de limitar el poder central de modo que se evite el despotismo. Kymlicka señala que en un federalismo cultural o multinacional subsiste el peligro de que las naciones busquen la secesión. Es verdad, pero se puede contrarrestar con un pacto federal razonable, es decir, fundado en razones y conveniencias de las naciones confederadas (Velasco, 2006, p. 124).

En un atinado artículo, Ana Regina Luévano (2012, p. 157 ss) defiende la tesis de Ambrosio Velasco, mostrando que satisface algo que no alcanza a hacer el modelo liberal, por ejemplo el de Kymlicka. Hace críticas a este último tomando elementos del trabajo de Velasco. En el artículo 4 de la *Declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas*, se dice que tienen derecho a su autogobierno en la medida en que lo requieran sus asuntos culturales locales. Son los derechos poliétnicos. A veces lesionan los derechos individuales. Y por eso se necesita que tengan ciertas restricciones. Por ejemplo, el vender a las hijas por dotes matrimoniales es algo que en algunas etnias se hace desde tiempo inmemorial, y se justifica apelando a usos y costumbres; sin embargo, va en contra de la dignidad de las mujeres. Kymlicka diría que son derechos diferenciados de grupos, pero aquí se necesitan restricciones como las que no desea admitir.

Esto es lo que Velasco opone a Kymlicka, pues no responde al multiculturalismo tal como se ha de llevar en México, ya que

rechaza restricciones internas que se requieren para que los derechos colectivos no lesionen la dignidad de los individuos, como en el caso mencionado. “Para Velasco, la democracia republicana y el multiculturalismo son compatibles y mantienen una relación de interdependencias entre sí. La democracia republicana requiere una amplia libertad pública, donde puedan expresarse y reconocerse la pluralidad de intereses y concepciones del mundo, provenientes de los diferentes grupos sociales y culturales que existen entre los habitantes de una nación. Libertad política y pluralismo son condiciones esenciales de la democracia republicana, a diferencia de la democracia liberal, que enfatiza la homogeneidad cultural ciudadana y la libertad individual frente al poder público. Por su parte, el multiculturalismo a fin de promover un continuo diálogo e intercambio cultural entre los diferentes pueblos o grupos sociales, requiere de un espacio público donde los diversos grupos de ciudadanos puedan expresar y argumentar sus visiones del mundo y acordar mutuos reconocimientos respecto a sus derechos comunes y sus derechos específicos como miembros de un grupo o pueblo que forma parte de una nación multicultural” (Luévano, 2012 p. 171-172). De acuerdo con esto, la autora reconoce que, de una manera mejor que el modelo liberal como el de Kymlicka, responde mejor al multiculturalismo el modelo republicano tal como ha sido expuesto por Ambrosio Velasco.

LA FORMACIÓN DE LA VIRTUD CÍVICA

Queda pendiente un problema, el de la formación de la virtud cívica en el modelo republicano. Pues, si bien es cierto que esa virtud tiene que arraigar en el ser humano más profundamente de lo que pide el liberalismo, también lo es que se tiene que educar

a los ciudadanos para que la adquieran. Y eso es lo difícil, pues ¿cómo se va a educar a tantos ciudadanos para que la tengan?

El propio Will Kimlicka, a pesar de su tendencia liberal, acepta del republicanismo la necesidad de la virtud cívica, eso que hace que los ciudadanos se comprometan en una acción común. Dice: “la salud y la estabilidad de una democracia moderna depende, no sólo de la justicia de su ‘estructura básica’, sino también de las cualidades y las actitudes de sus ciudadanos [...] ha quedado claro que los mecanismos institucionales de carácter procedimental que tratan de equilibrar el interés propio no son suficientes y que se requiere cierto nivel de virtud cívica y de espíritu público” (Kymlicka, 2003, p. 343). No puede ser más claro en la postulación de la complementariedad entre la democracia liberal y la republicana, al menos en este aspecto.

Algo en esta línea pone como objeción Ángel Sermeño (2012, p. 17 ss), en un lúcido trabajo que versa sobre este tipo de disposiciones, hábitos o virtudes. Recoge varios cuestionamientos acerca de la educación ciudadana, entendida precisamente como formación de virtudes en los individuos.

¿Qué virtudes hay que promover? ¿Cómo se puede hacer para formarlas? ¿Va a imponer el estado esa educación o dependerá de la ciudadanía? Así como otras cuestiones aledañas.

Sermeño sintetiza varias propuestas de virtudes que son necesarias para la ciudadanía, es decir, virtudes cívicas. Desde listas largas hasta algunas que reducen todo a la virtud del patriotismo. De todas ellas se obtiene como una constante la admisión de las virtudes de la prudencia, la justicia, la generosidad, que son virtudes

clásicas; la misma templanza, entendida como pensar en los demás y dejar para ellos, y la fortaleza, como abnegación, pues así se la llama ahora; añádase la solidaridad y el patriotismo. Sobre esta última aclara el autor que no debe entenderse como nacionalismo (algo que en lenguaje vulgar se trata de señalar llamándola “patrioterismo”), sino como el amor y el respeto a las leyes. También una actitud crítica hacia la autoridad, entendida como constructiva y que busca el bien común (Sermeño, 2012, p. 23-25).

En cuanto a la cuestión de quién ha de efectuar esa educación de la virtud cívica, se da la paradoja de que, si lo hace el estado, puede estar imponiéndola, y eso vas contra las libertades individuales; y, si lo hacen las sociedades menores (etnias, iglesias, grupos, etc.), se corre el riesgo de relativismo y, además, de poca efectividad. Por eso Sermeño busca una vía media: el estado debe intervenir, sobre todo para garantizar una educación pública de buena calidad y abierta, pero también deben colaborar las sociedades menores (Sermeño, 2012, p. 27-28). Es como en la educación en general: además de la escuela, es importantísima la familia. Esto porque la educación siempre se da dentro de tradiciones, mayores y menores.

Sucede algo parecido con la formación de actitudes críticas. Sermeño señala el peligro de fomentar una crítica excesiva de la tradición familiar, o de imponer creencias a los que provienen de etnias o religiones diferentes, y cosas por el estilo (Sermeño, 2012, p. 29-30). Pero también aquí se puede optar por algo intermedio: hay que propiciar la crítica en general, no sólo en cuanto a las comunidades de origen; y, además, a ese espíritu de libertad hay que añadir el de comprensión y tolerancia. Lo primero ayudará a la unidad nacional, y lo segundo al respeto por el multiculturalismo.

A pesar de los riesgos que comporta, la noción de virtud cívica se ha mostrado provechosa y ha sido rescatada por la discusión filosófico-política actual. Además, algo que se percibe en estos debates es que la noción de bien común ha vuelto. Es incluso lo central ahora, después de que se perdió como objetivo o finalidad de la sociedad y dejó el paso a otras cosas, como el poder, la autoridad y la defensa (García-Estebánez, 1970, p. 150 ss).

REPUBLICANISMO ANALÓGICO

30 Todo lo anterior nos proporciona abundante material para reflexionar sobre él desde la hermenéutica analógica, ya que contiene cosas en las que está muy presente el concepto de analogía o proporción (que es el que anima la prudencia y la justicia, entre otras virtudes).

El mismo modelo de pluralismo cultural o de interculturalidad según la tradición política republicana implica un equilibrio proporcional en la representación de las diferentes culturas que componen la democracia multicultural. Es un ejercicio de equilibrio proporcional o analogía el determinar, al menos *grosso modo*, la proporción que toca a las sociedades mayores y a las menores o minorías, para que todas queden bien representadas. No se podrá dar la exacta igualdad en ello, pero sí una igualdad proporcional, analógica, que era en lo que consistía la equidad de los antiguos (Beuchot, 2008, p. 257 ss).

Es algo que se necesita mucho, para la educación en derechos humanos. Y forma parte de la polémica acerca de la educación multicultural. Y aquí es donde acude en nuestra ayuda la

hermenéutica analógica. En efecto, en la analogía predomina la diferencia sobre la semejanza; se puede dar cabida lo más posible a las diferencias culturales sin que ello rompa la unidad de la nación ni la igualdad ante la ley, porque se buscará que los usos y costumbres, o leyes particulares, no vayan en contra de las leyes indispensables y, sobre todo, en contra de los derechos humanos (Beuchot, 2005, p. 57 ss).

Podrán dar tintes propios a los derechos humanos las diferentes culturas (de hecho, las comunidades indígenas suelen aceptar estos derechos cuando se dialoga con ellas, y, además, les dan un tinte comunitario que los hace menos individualistas y más atentos al bien común).

Ha visto la importancia de la *phrónesis* o prudencia en estos menesteres Alejandro Salcedo, quien analiza las críticas que hace Alessandro Ferrara a Habermas, el cual no puede fundar el consenso en algo que no sea consensual, sin evitar el círculo vicioso. En cambio, la *phrónesis* logra consensos a partir de un *sensus communis* o sentido común de la sociedad, lo cual es igualmente operativo y mejor fundado (Salcedo-Aquino, 2000, p. 16-17). Además, reconoce que en la *phrónesis* funciona la analogía, porque ésta es sentido de la proporción, y dicha virtud es equilibrio proporcional, es decir, analogía puesta en práctica (Salcedo-Aquino, 2000, p. 46 ss).

En el trasfondo de todo, se halla la virtud cívica. Uno no se imaginaba que volviera la noción griega de virtud, que es la de la *areté*. Pero ésta consiste en el término medio, el *mesoótes*, que es el equilibrio proporcional. Por eso la prudencia era vista como la llave de las virtudes, porque precisamente confería el sentido de la

proporción. La virtud estaba en el medio, asignaba la moderación a las acciones. Y el vicio surge por exceso o por defecto.

Qué importante, pues, la noción de virtud, que recorre la Antigüedad y la Edad Media, en Maquiavelo se recupera como *virtù*, principalmente como prudencia, la cual renace en la discreción de los barrocos. Y llega hasta la actualidad, por obra de filósofos políticos como Alessandro Ferrara y otros muchos.

Félix Ovejero ha buscado qué republicanismo cuadra mejor a la noción de virtud y qué noción de virtud cuadra mejor al republicanismo. Encuentra que la virtud cívica -no entendida como el fin o ideal de la vida política democrática, sino como un instrumento para ella- es la que le queda mejor:

“En particular, he tratado de destacar la importancia de la virtud para el republicanismo, para asegurar que la democracia propicie las leyes justas, la libertad. En ese sentido, el problema de la tensión liberal entre libertad y democracia no tiene para el republicanismo la misma gravedad que para un liberalismo que excluye la posibilidad de la virtud. Rawls atina en su diagnóstico acerca de que sin virtud no hay democracia (buena) y en el carácter instrumental de la virtud. Ahora bien, reconocer la importancia de la virtud no quiere decir fundamentar normativamente el republicanismo en la virtud, en la ‘autorrealización de la naturaleza humana’. El republicanismo no busca la autorrealización, sino las leyes justas que aseguren la libertad. Por eso mismo, no está justificado el temor de Rawls a que tengamos que ‘tutelar’ una correcta naturaleza humana cuya

‘realización’ es imposible garantizar. Los problemas son otros, la existencia de las disposiciones cívicas y de las condiciones materiales, sociales, para su desarrollo, para su ‘despliegue’, por decirlo a lo Hegel. En el caso de que ni unas ni otras se den, quizá sólo quede resignarse pesimistamente a ‘la solución liberal’. Una solución que no es tal, que, en realidad, es poco más que el reconocimiento de que hay que resignarse a convivir con el problema de Rawls, con la tensión entre libertad y democracia” (Ovejero, 2005, p. 125).

Se tiende a aceptar, pues, la vigencia de la virtud. Lo que se cuestiona es qué virtudes se han de promover y quién tiene que promoverlas. Ya hemos visto que vuelven muchas de las virtudes clásicas, como la prudencia, la templanza, la fortaleza y la justicia. A ellas se añaden la generosidad, la solidaridad y otras. Vuelve, así, la noción clásica de virtud, ahora a la filosofía política, como lo había hecho a la ética, la pedagogía e incluso a la epistemología. De esta manera se ha podido hablar de una ética de virtudes, una epistemología de virtudes y una pedagogía de virtudes. Por ejemplo, en esta última, se trata de formar ciertas capacidades en los alumnos y no solamente llenarlos de información.

De manera parecida hay que hacer en la educación de los ciudadanos; formarlos en virtudes cívicas o políticas, ya que son, precisamente, virtudes éticas o morales, como la prudencia, la templanza, la fortaleza y la justicia. Todas son muy analógicas, porque la analogía es proporción, y están basadas en ella. Así, la prudencia es el sentido de la medida en las acciones humanas, tanto en la vida personal como en la familiar y en la política (Beuchot, 2007, p. 20 ss). La templanza es el tacto para la proporción en la

satisfacción de las necesidades humanas, sobre todo teniendo en mente el dejar algo para los demás, no ambicionar todo para uno mismo (El aspecto social de esta virtud es puesto de relieve por Bobbio, 1997, p. 47 ss). La fortaleza es la moderación en la resistencia a las cosas difíciles. La justicia es el sentido del equilibrio en las conmutaciones o contratos, en la distribución de los bienes comunes (cargos) y obligaciones comunes (cargas o tributos), y en la administración jurídica. Se requiere una hermenéutica analógica, encabalgada en la noción de proporción (*analogía*, en griego), para formar a los ciudadanos en las virtudes cívicas.

CONCLUSIÓN

De esta manera vemos que el republicanismo tiene como un instrumento principal (a veces como una finalidad importante) el desarrollo de la virtud cívica. Y la noción de virtud es algo de lo más analógico que pueda haber, pues Aristóteles la entendía como el término medio de las acciones, es decir, como el equilibrio proporcional en ellas. Este sentido de la medida lo da la prudencia, por lo que es la llave de todas las virtudes, entendida tanto como individual, como familiar y como política. La misma justicia está basada en la analogía o proporción. Aristóteles veía la proporción de la justicia conmutativa como aritmética, la justicia distributiva como geométrica y la justicia legal como armónica. Con ello se logra la armonía en la sociedad. Y la finalidad suprema del republicanismo, que es la libertad, se alcanza y además se promueve la autorrealización, a través de una vida virtuosa. Ésa era la mayor plenitud que proponía Aristóteles para el ser humano.

BIBLIOGRAFÍA

- Beuchot, M. (2005).** *El mismo, Interculturalidad y derechos humanos*, México: UNAM – Siglo XXI.
- Beuchot, M. (2007).** *Phrónesis, analogía y hermenéutica*. México: UNAM.
- Beuchot, M. (2008).** “El multiculturalismo de Charles Taylor. Contraste con la hermenéutica analógica”, en P. Lazo Briones (comp.), *Ética, hermenéutica y multiculturalismo*, México: UIA.
- Bobbio, N. (1997).** *Elogio de la templanza y otros escritos morales*, Madrid: Eds. Temas de hoy.
- Eagleton, T. (2001).** *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Paidós.
- García-Estébanez, E. (1970).** *El bien común y la moral política*. Barcelona: Herder.
- Kymlicka, W. (1996).** *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2003).** “Igualitarismo liberal y republicanismo cívico: ¿amigos o enemigos?”, en *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Barcelona: Paidós.
- Luévano, A. R. (2012).** “La democracia liberal frente a los retos del multiculturalismo”, en *Estudios (ITAM)*, n. 103.
- Olivé, L. (2006).** *Interculturalismo y justicia social*. México: UNAM.
- Ovejero, F. (2005).** “Republicanismo: el lugar de la virtud”, en *Isegoría*, n. 33.
- Salcedo-Aquino, A. (2000).** *Hermenéutica analógica, pluralismo cultural y subjetividad*. México: Ed. Torres.
- Salcedo-Aquino, A. (2007).** *Tradiciones democráticas en conflicto y multiculturalismo*. México: UNAM – Plaza y Valdés.

Sermeño, Á. (2012). “Ciudadanía y republicanismo: actualidad e importancia de la virtud cívica y la educación ciudadana”, en *Intersticios*, año 17, n° 36.

Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.

Velasco, A. (2006). *Republicanism and multiculturalism*. México: Siglo XXI.

CAPÍTULO 2

EL DOCENTE COMO METAHERMENEUTA: HACIA UNA PHRÓNESIS DIDÁCTICO-INTERPRETATIVA EN LA PROFESIÓN EDUCATIVA

Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid

Raquel García Sanz

Colegio Santa Teresa de Jesús, Soria

37

*Tu vida transcurrirá íntegramente feliz si caminas
por la senda correcta, si piensas y obras
con rectitud. Marco Aurelio*

ABSTRACT

Education is more than ever before a complex realm for the people who want to devote their lives to it. Teaching has become a very specialized profession and therefore it would be convenient to gather new resources from hermeneutics, the subtle discipline which concerns the interpretation of texts. By doing so, the teacher as a meta-interpreter is proposed in the following pages since he or she has to be able to properly read the class from different levels of inclusion and observation. Only by properly reading and interpreting the educative act, will the teachers be able to take the necessary actions in order to improve teaching itself and by doing so the lives of their students within an educative context.

Keywords: Education, didactic, teaching, hermenutics

I

Transitamos el primer cuarto del siglo XXI con cierta sensación de urgencia, aunque la velocidad que se nos impone no deje de alejarnos de lo importante para tener que apagar pequeños pero amenazantes fuegos. Mientras, el foco más grande, el verdaderamente peligroso, sigue ardiendo a sus anchas. El problema es basal y, como siempre, se debe localizar en los cimientos de toda sociedad moderna: el sistema educativo. Consumimos el mundo a la vez que nos consumimos consumiendo de manera ourobórica, corriendo en pos de aquello que se antoja más nuevo, más moderno, más productivo, más brillante. Esta situación ha sido ya señalada por autores como Riechmann (2004, 2005, 2009) o Bredlow (2015), vamos muy deprisa y un tanto a lo loco, con una apocalíptica sensación de que no habrá mañana y bien puede ser cierto que no lo haya si seguimos así. Pero a la vez presentimos todos cierta necesidad de lentitud (Honoré, 2013a, 2013b, 2013c), de silencio incluso (d'Ors, 2015; Humet, 2013), un volver a ser conscientes de cada pisada en nuestros paseos (le Breton, 2014), una búsqueda de intimidad hacia los gestos mínimos que se despliegan por el mundo a cada segundo (Tanizaki, 2014), esa necesidad de ser lo que somos pero empezamos a olvidar por no dejar de pensar en otras cosas (que deseamos por puro vacío existencial o que otros desean que deseemos para alejarnos así de nuestro verdadero centro). “Las cosas son como son” reza una de nuestras frases “comodín” pero esto “será así” hasta que las cosas, de tanto ser como son, empiecen a ser de otra manera, un poco por el principio de enantiodromía junguiano (que recordemos tomó de Heráklito); así, Jung (1995, 1998) siempre fue muy consciente de que todo estado tendía hacia su contrario en una especie de inercia completiva con cierto carácter de comunión de lo que se es hacia lo

que no se es todavía, esto también tiene que ver con la idea de continuidad sinequista que desarrolló Peirce (2012) y que nos recuerda que no hay rupturas abruptas en el universo, ni en el material ni el psíquico, ni tan siquiera en el espiritual, pero tanto entre ellos como en algún tipo de integración multidimensional de aliento transpersonal; en otras palabras: que siempre hay un mayor o menor grado de cercanía entre los objetos y los estados, entre los pensamientos, las emociones y las cosas. Esto hace que el movimiento nos caracterice, no ya la productividad ni tampoco el mero impulso fabril que también parece subyacernos y por el que muchas veces nos levantamos días tras día; es el movimiento perpetuo, la danza cósmica que se da en ese frágil microcosmos que es el hombre. *Somos*, eso es primario, radical, basal, la *seidad* nos significa sin mayor significado alguno, pero siendo lo que somos acabamos, más tarde o más temprano, haciendo. Sólo en casos de perversión aberrante el ser que hace se convierte en el ser que se parapeta en sus posesiones, el ser que hace puede por ello pasar a ser el ser que tiene y al final acabar minimizando su esencia para convertirse en sus posesiones, llegando incluso a perder su identidad que ahora deviene objetual y ya no es realmente, simplemente está y está oscurecida por la vicarización que conlleva el exceso de posesiones. De esto, como sabemos, se ha ocupado con gran acierto Fromm (1985, 1997, 2011). Así, nos vamos sintiendo hambrientos del ser que somos, es momento pues de recuperar la consciencia de la *seidad*, al fin y al cabo es nuestra única heredad humana verdaderamente valiosa, lo que permanecerá pues no necesita de ninguna eternidad para tener valor, el ser que es no necesita seguir más allá de este presente absoluto, prístino y diáfano. El ser que es, además, cree en el futuro y por eso lo crea y en su presente acoge aquello que fue, el pasado, es un tiempo que integra y que sólo destruye cuando ha de construir. Acaso por eso, estos días abunden quienes nos recuerdan que ante las inercias que llevan nuestras vidas

dirigidas por raíles bien marcados tenemos que desarrollar estrategias para poder despertar. De ahí, por ejemplo, el tan referido *mindfulness* (la atención plena), como nos recuerdan muchos (Kabat-Zinn, 2011, 2013; Nhat Hanh, 2007; Gunaratama, 2012). Este énfasis en prestar atención viene a dejar claro, por otra parte, lo que Goldstein y Kornfield ya habían señalado antes: “cuando nuestra atención es débil, también lo es nuestra comprensión y nuestra adecuación al objetivo” (1995, p. 207). Todo esto para qué, preguntarán algunos y bien harán en preguntar porque es lo que nos queda, el preguntarnos con verdaderas ansias si hay posibilidades que se nos están escapando, si hay soluciones que parecen ocultarnos quienes deberían solucionarnos “la papeleta” de manera “profesional”. Ante esa necesidad de controlar el “problema práctico del dominio de la incertidumbre” (Tiqqum, 2015, p. 76) uno ha de estar bien alerta, bien en su sitio, habiendo recogido su casa, por así decirlo, y también uno ha de ser muy sincero y reconocer que acaso el dominio de esa incertidumbre no sea compatible con aquello que nos hace humanos: la prudencia, la flexibilidad, el impulso creativo, la ternura manifiesta, etc. Todos esos valores que parecen estar tan devaluados estos días que nos acogen, en los que parece que hemos acabado de aceptar de manera un tanto pesados nuestro “estado de yecto” (el *Geworfenheit*), como decía Heidegger, en el mundo. Así, el hombre se configura huérfano pero a la vez aventurero y ser fronterizo y esto es así porque gracias a “la condición de arrojado, ante la cual el Dasein puede, sin duda, ser llevado en forma propia a fin de comprenderse a sí mismo en ella de un modo propio, le queda, cerrada en lo relativo al “de dónde” y al “cómo” ónticos” (Heidegger, 2012 p. 363). Pues bien, ante estas encrucijadas que son a su vez oportunidades está claro que necesitamos revalorizar la figura del docente, también tendremos que reflexionar sobre qué es y qué no es y sobre todo qué podemos pedirle y qué no. Ha llegado el

momento, como bien dice Martos García, de que maestros y profesores reivindicuen el pensamiento crítico por encima de todo pues esto hará posible una educación adecuada en nuestra era de la información ya que, en sus palabras, “toda información no es necesariamente una fuente de conocimiento, sino que puede ser causa de desorientación cognitiva y, consecuentemente, volitiva y moral” (2015, p. 150).

Por todo ello, parece necesario que el docente se sepa sediento de sabiduría y sepa a su vez transmitir esa sed a sus alumnos, pues sólo lo que se adquiere con esa urgencia es en verdad transmutado alquímicamente en el laboratorio íntimo de nuestros corazones, tal es la imperiosa presencia de aquello que aprendemos en esas condiciones óptimas de aprendizaje. Aquí no hay lugar para la dejación, la abulia o el aburrimiento, uno está a lo que está y en ese estar deja claro lo que es de manera generosa y absoluta; aprender como si no hubiera mañana, porque en el fondo no lo hay aunque nuestras rutinas nos lo hagan intuir, el mañana será creado porque creemos en él y deseamos que sea más armónico, sin duda menos cruel. Aprender no aferrándonos al ayer aunque nuestra memoria nos diga cuán importante fue lo que pasó, lo que vivenciamos, lo que nos dicen la tradición y los prejuicios. Mantengamos, pues, la prudencia a través de la consciencia de que nuestras acciones se fundamentan en el ahora, en ese sentido es verdad que no hay mañana ni existe ya el ayer. Habitamos sobre el filo de la navaja del aquí y el ahora, jinetes en la tormenta como rezaba la canción de los Doors. No sin razón nos recordaba Mónica Caballé que “hay quien conoce movido por la curiosidad, y quien lo hace movido por una intensa sed. Se reconocen así: los conocimientos que transmite el primero satisfacen la curiosidad; los que transmite el segundo sacian la sed” (2001, p. 59). Pues bien, la curiosidad es acomodaticia, puede ser útil y hasta estar de moda,

pero no viene de lo profundo, la sed es telúrica, como la urdimbre primera del mundo, está a medio camino entre la agonía y el éxtasis; es esa sed saciada la que nos acerca a la sabiduría. Saber potenciar esa sed es una de las mejores habilidades que un docente puede cultivar con todo lo difícil que es conseguir esto, no olvidemos que el exceso de sed, mata, mientras que la sed saciada nos hace recordar la plenitud y el agradecimiento como lección vital de carácter atemporal; y es que como decía Cury (2007), los buenos maestros educan para una profesión, los maestros fascinantes lo hacen para la vida. Esa vida, al fin y al cabo, implica también una constante inmersión en el mundo plural y paradójico de los contrarios y los contrastes, como bien señalaba Tanabe Hajime (2014) al referirse al momento en que la luz y la oscuridad yacen lado a lado en un acto de hermanamiento integrador de aoplamiento que permite que lo diferenciado permanezca diferenciado. Desarrollar un amplio grado de consciencia es por tanto vital para el docente pues a su vez ha de facilitar la inmersión en estados de consciencia despierta de sus alumnos. Así, la naturaleza reflexiva de la consciencia como “pensamientos de pensamientos” (Morgado, 2012) posibilita una feliz panoplia de posibilidades en el aula, algo que repercutirá en procesos de enseñanza-aprendizaje ricos e integrales en todos los sentidos.

II

Empecemos por el principio que nunca es en verdad el principio pues este viaje es en espiral y cada principio tiene un principio a su vez y cada final se reconfigura en otro volver a comenzar, acaso por eso es tan difícil recordar qué es lo que hay que hacer y hacia dónde sería conveniente ir. Para ello debemos mantener en perspectiva lo que nos decía Eliade de cualquier viaje

hacia el centro (que por tanto se manifiesta en profundidad): “el acceso al centro equivale a una consagración, a una iniciación; a una existencia, ayer profana e ilusoria, le sucede ahora una nueva existencia real, duradera y eficaz” (1997, p. 26). Capa tras capa avanzamos, paso tras paso debemos recordar de dónde venimos para no perder la sustancialidad de la raíz que nos alimentó, dadivosa, en nuestro primer peregrinar. Buscamos la luz pero venimos de la sombra y entre ambas hemos de caminar. Como vemos, esta aventura tiene sus zonas pantanosas, sus arenas movedizas, sus abismos y precipicios, esto es bueno, nos mantendrá alerta, no hará más prudentes, nos recordará que todo maestro es primeramente un alumno que sabe que por mucho que aprenda siempre quedará mucho más por aprender y que la última lección del hombre es siempre una lección de derrota y humildad pero una lección que hemos de celebrar con la alegría del novato que empieza a estudiar algo que le apasiona para que todo lo vivenciado se pueda al fin actualizar.

La profesión docente, por tanto, es una profesión de riesgo, valga esto como premisa inicial, y esto es así porque es una profesión del límite y para el límite. El maestro o profesor es un ser liminar y por tanto hermético en su sentido de viajero que une mundos. Del mismo modo, el aula es un microcosmos que se crea de la nada cada día y que se clausura cada tarde para entrar en la noche conformándose como un limbo habitado por sombras y ecos, por libros que no se abren, por mesas recogidas, por el recuerdo de miedos y alegrías, los llantos, las risas. Es el terreno de la utopía, el campo infinito de lo posible. Pero claro, toda utopía tiene que tener bien cerca su contrario, la distopía; y por ahora la distopía educativa parece que va ganando terreno, lo cual es un incentivo para porfiar en aquello en lo que creemos. El docente,

quisiéramos dejar claro, es una figura de carácter central en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es el experto, el guía, el que tiene que activar unas dinámicas u otras, también el que tiene que ser capaz de guardar la armonía, es a la vez científico y artista, ha de conjugar la mirada precisa del observador analítico y la voluntad holístico-transpersonal del poeta (o acaso al revés, pues lo poético y lo científico son simplemente modos complementarios de acceder al conocimiento de las formas y al mundo detrás del mundo). Como figura central, por tanto, ha de ser un puntal de carácter retroprogresivo pues, como podemos extrapolar de las palabras de Pániker (2001, 2006, 2008), eso lo hará capaz de intuir hacia dónde avanzar mientras mantiene en su consciencia pendiente del origen. En este sentido el docente es radical y aventurero como sólo el verdadero ser prudente lo es. Es una prudencia que se configura a partir de la sabiduría vivencial y por tanto es sobre todo *phrónesis*, como bien nos han indicado Beuchot (2009a) y Gádamer (2012). El docente, de este modo, ha de ser *phronésico* en tanto en cuanto parte de sus experiencias vitales (de vivenciar la realidad del aula) y ha de ser prudente en lo que respecta a su rol de gestor del espacio físico, emocional e intelectual del aula. Nos parece indudable que la *phrónesis* se configura como una de las más importantes cualidades para las capacitaciones profesionales (Kinsella y Pitman, 2012; Flyvbjerg, Landman y Sandford, 2012), algo especialmente esencial para un educador y de ello se ha de dar cuenta reiteradamente en nuestras apreciaciones del maestro como cohesor social y educativo. Incluso, acaso, uno podría llegar a pensar en el maestro como sanador propedéutico pues su labor implicaría un cierto adelantarse a los problemas sociales que pudieran darse en la vida (interna y externa) de los alumnos. No sin razón Urbieta nos recuerda que el educador ha de ser como un águila, capaz de volar a una altura que le facilite una visión holística de sus alumnos y los procesos

educativos emprendidos que se lleven a cabo en el aula, que le ayude a ser un facilitador de sueños aunque los que conocemos la realidad no dejamos de preguntarnos lo siguiente: “¿le será posible volar (...) tan pegado al día a día... tan atrapado por la cotidianidad?” (2005, p.137).

Lo cierto es que la labor exploratoria del docente es extrema, en todos los sentidos del término. Es radical. Es, asimismo, absoluta y no exenta de peligro. Al ser una criatura del límite siempre está encaminándose hacia dentro y hacia afuera, rara vez cesa en su movimiento, aunque a veces necesite refugio y posada para reponer fuerzas. Sobre dónde estaría este puerto seguro no quisiéramos extendernos y preferimos dejarlo un poco para la reflexión de todos, en cualquier caso ningún lugar que fuese decretado normativamente como seguro lo sería en verdad, pero eso es otro tema. Uno, como docente, no sabe muy bien si lo suyo es ir hacia el territorio interior del que nos hablaba Bonnefoy (2014) o si más bien ha de ir hacia las formas del mundo de manera más analítica. Salto al vacío interior o exterior, tanto da. La idea de límite parece poder reflejar en cierta medida algo de lo que se dio cuenta Gardner cuando afirmó que “ninguna comparación sencilla, metáfora o alegato puede funcionar para un fenómeno tan complejo como la escuela” (2005, p. 119), algo extrapolable, me parece obvio, a cualquier centro educativo. En cierto modo esto es así porque lo interior y lo exterior acaban mezclándose en la hibridación del plano intermedio que es la vida realmente vivida. Ni mente ni corazón, ambos a la vez, no negándose sino entremezclándose en un baile de riqueza sensorial sin parangón alguno, al menos para el ser humano como percipiente. En esa sabiduría vivencial prudente que es la *phrónesis* encuentra el docente la verdadera esencia de su profesión. Prudencia vivencial, sabiduría

prudente que calla más que expresa pero que cuando habla dice lo que ha de decir, algo exacto, preciso a la vez que precioso y por ello siemprepreciado. Ante la ingente “*pantallización* del mundo y la ideología tecnocientífica” (Esquirol, 2015, p.114), el docente se muestra como un mediador entre lo real y la realidad, pues esta última cada vez está más lejos de aquella por la vicarización constante de nuestras experiencias ya en muchas ocasiones más virtuales que reales. No deja de ser gracioso que la hiperrealidad (paradigma preciso de todo lo virtual) sea la mejor muestra del empobrecimiento al que estamos siendo sometidos en este sentido. Todo progreso que se precie, recordemos, ha de ser retroprogreso (Pániker, 2001) y esto implica que no se debe perder de vista el origen (el contacto, por ejemplo, debe mantener el “tacto”). Tonucci (2012), ese pedagogo con alma de artista (o ese artista con alma de pedagogo), ya nos decía que estamos creando un mundo mucho peor para nuestros hijos del que nosotros habíamos conocido porque les estábamos condenando a una atmósfera contaminada y a una vida sedentaria que los llevaría a diversas enfermedades cardiovasculares. Así, el docente, de nuevo, como prudente concienciador (que concience) y conscienciador (que ayude al despertar consciencial) se ha de mantener alerta y combativo, pero siempre desde una actitud prudente y sabia. Por ello, matizaríamos, la *phrónesis* propia del docente es la que denominaremos *phrónesis didáctico-interpretativa* y que se vendrá a conformar como una melodía recurrente en la relación docente-discente. Esto, además, es incluso más necesario cuando se entiende al docente como metahermeneuta que ha de interpretar muchos de los procesos de significado que se desarrollan en el aula, pero sobre esto nos detendremos un poco más adelante. Por ahora veamos con mayor detalle esta *phrónesis didáctico-interpretativa* tan útil para cualquier maestro o profesor.

Pues bien, la *phrónesis didáctico-interpretativa* deviene proceso central en el elemento asimismo central del aula, el docente como guía y acompañante de los estudiantes. Queremos ser muy enfáticos en esto, personalmente estimamos que el centro del aula no es el alumno sino el docente, al menos de una forma teórica o, más propiamente, ontológica, esto es, el docente ha de ser capaz de utilizar el ecosistema que es el aula para el perfecto desarrollo y aprendizaje del alumnado y es al fin y al cabo el fundamentador epistemológico y ético-práctico de todo proceso educativo que se tome como tal. Qué duda cabe de que todo esto, al final, es compartido, pero de alguna manera se entiende que se origina (de ahí lo ontológico de nuestra propuesta) en el maestro o profesor y luego es trasladado gracias a su carácter *phronésico* al alumno. Dar clase es compartir, es ejercer de mediador, crear puentes, solucionar conflictos, asentar aquellos contenidos que se consideran esenciales en la formación del estudiante. Esto no es una empresa baladí y por ello la *phrónesis* que desarrolla el docente es a la vez didáctica (como sabiduría vivencial aplicada al aula) e interpretativa (como prudencia extrema al extraer significado de los diversos textos que se manifiestan en el aula). El docente está expuesto de este modo a multitud de textos que ha de interpretar y reinterpretar constantemente, algo de lo que nos ocuparemos en breve. Antes, uno también tiene que ser consciente de que esta *phrónesis didáctico-interpretativa* ha de ser contagiosa y efectivamente contagiada a los alumnos, estos a su vez se convierten en transmisores de conocimientos y actitudes en varios momentos de clase, sin dejar de ser lo que esencialmente somos todos, aprendices. También de manera natural el estudiante no deja de interpretar interna y externamente, grupal e individualmente. Ser humano es lo que tiene, que nos lanza al abismo del mundo con lo justo y tenemos que ir desarrollando toda nuestra verdadera humanidad a través de

lo físico, lo mental, lo emocional y lo espiritual, por mencionar algunas dimensiones de lo que estimamos como propiamente humano.

De este modo, nos situamos ante un paradigma claro que sustenta una filosofía de la Educación como bien ha señalado Beuchot (2012) pues a través del estudio de un corpus categorial los procesos educativos se pueden beneficiar de un profundo análisis ontológico que alumbrará zonas oscuras en los estratos epistemológicos y ético-prácticos de la realidad educativa concreta. Estamos también ante el desarrollo de las virtudes del hombre análogo (Beuchot, 2014) de entre las cuales la *phrónesis* como prudencia y sabiduría vivencial es primordial porque a su alrededor se generan otras muchas como la jovialidad, el saber estar, la bondad, la humildad, etc. Por ello es tan necesario que el docente sea un ejemplo de *phrónesis didáctico-interpretativa* y que sea capaz de transmitir algo así como un esperanto del conocimiento (Gramigna, 2008), un lenguaje franco que a su vez posibilite otros lenguajes, otras maneras de significar y crear significado y que esto se medie analógicamente entre lo unívoco y lo plurívoco si bien tendente hacia este último a la manera beuchotiana. Pero es que además esto también refuerza la idea del docente como ser de, por y para el límite. Veamos por qué esto es así: “con Gadamer, el conocimiento necesita de la participación del individuo que habita en aquel terreno fronterizo entre extrañeza y familiaridad cuya fusión de escenarios abre a la comprensión del mundo” (Gramigna, 2008, p. 19). Es ese individuo del que el conocimiento necesita para que sea conocido el que tiene la llave que hace girar el mundo de lo humano y en particular el docente, como también el científico y el poeta; es la figura arquetípica en la percepción y transmisión del conocimiento y por ello consideramos ha de devenir personaje

esencial en nuestras estructuras sociales, especialmente durante este primer cuarto del siglo XXI, época, como se suele decir, que ampara o es amparada por la sociedad de la información. El docente, con su prudencia, con su saber vivencial, con su *phronesis didáctico-interpretativa*, hace de filtro entre el conocimiento (que extrae de la información) y los alumnos, y como todo filtro es poroso, ligero, dadivoso y con capacidades regenerativas, es sobre todo esenciado y esencial porque ha de ser un elemento transmutador que criba impurezas y permite que sólo lo más valioso sea destilado. El aula viene a ser el alambique adecuado para tan rico y bello proceso alquímico. Además el profesor como filtro puede llegar a dejar en el proceso parte de aquello que considera valioso, cierta alegría y optimismo (Aranda, 2013), por ejemplo, o cierta sensación de paz (Krishnamurti, 2009). Y con esta metáfora alquímica, pasamos a ocuparnos con mayor detenimiento de asuntos hermenéuticos en cuanto al docente como metahermeneuta.

III

Deteniéndonos ya más propiamente en aquellos procesos hermenéuticos (de comprensión e interpretación) en el aula, tenemos que ser conscientes de la siguiente realidad: el docente es un metahermeneuta. Para entenderlo así, tenemos que recordar que el prefijo *meta-* nos indica aquello que trasciende o que abarca, del mismo modo se refiere a cierto grado de auto-reflexión, esto es, aquello que reflexiona lo hace sobre sí mismo. Por ello, el docente es un ser en constante búsqueda de significados en su hábitat didáctico, hábitat multiforme y complejo por lo estratificado de su desarrollo. También Beuchot (2009b) nos ha dejado dicho esto de

manera clara, como suele hacerlo en sus escritos, analógicos en forma y contenido demostrando un alto grado de coherencia discursiva propia de aquel que es *phronésico* por naturaleza y que lo potencia por voluntad. El aula es un texto, el alumno también, las actividades que se desarrollan también lo son y todos estos textos se encuentran inscritos dentro de un contexto mayor, el colegio, universidad o centro educativo concreto que a su vez estará emplazado en un sistema educativo nacional que participa a su vez de muchas otras dinámicas sociales más globales. Por ello decimos que la estructura en la que se mueve el agente educativo es estratificada y en ella se desarrollan diferentes relaciones horizontales y verticales.

La perspectiva del docente, por tanto, no puede ser más compleja. Por un lado necesita ser consciente de los grados de interpretación de manera jerárquica y conocer tanto los superiores como los inferiores, por otra ha de ver cómo cada proceso está influido e influencia a los demás. Además así se desarrolla una polifonía prodigiosa que es la polifonía de lo humano, de las voces que se pierden y se encuentran en el juego del dialogo. Una, por tanto, polifonía dialógica que se basa en un carácter prudente y analógico, híbrido y mestizo. Pues bien, con esto en mente, el docente es un metahermeneuta porque desarrolla diversos procesos hermenéuticos básicos de interpretación y comprensión que, aunque se desarrollan de forma diferenciada, están en continua retroalimentación:

- 1) el profesor ha de empezar, como todo humano, por entenderse a sí mismo;
- 2) desde ahí ha de entender la clase en sus aspectos más epistemológicos que se concretan a través de una metodología *ad hoc*;
- 3) lo siguiente es saber leer la clase como conjunto de

personas aprendiendo juntas y ya sabemos que todo grupo desarrolla sus propias dinámicas y sus propios subgrupos y alianzas;

4) al fin, con todas estas melodías de fondo, el docente tiene que ser plenamente consciente de cada uno de sus alumnos.

Pero las cosas no quedan aquí, como veremos.

El último paso, el que convierte al docente verdaderamente en metahermeneuta es cierto grado de observación integral pues el docente ha de observar casi desde un área transpersonal que abarca las observaciones más concretas de sí mismo, de cada alumno y del grupo (con o sin él), todo para conformar un texto unitario en el que palpita lo plural y multiforme. En resumen, el docente como metahermeneuta presenta estos patrones interpretativos a partir de sus modos focalizados de observación, como presentamos en la siguiente figura:



De hecho, dentro de la observación del grupo ya hay un primer intento de observación transpersonal pues el docente puede verse a su vez dentro o fuera de tal grupo, recordemos que el profesor es un ser limítrofe, es el que habita las fronteras para así ir y venir de un mundo a otro y por un breve momento de tiempo crear zonas en las que todo sea posible y que serán clausuradas e incluso destruidas cuando el tiempo de la clase sea concluido. Aquí palpitan dos metáforas claras: 1) la metáfora del docente como análogo de la Trimurti hinduista, pues es el creador (Brhamá), destructor (Shiva) y, a veces, preservador (Visnú) de mundos y 2) la metáfora del aula como análogo del cosmos, como microcosmos esenciado del tesoro del conocimiento humano. Esta última es especialmente evidente y nos dice muchas cosas de gran validez en estos tiempos. Tiempos propicios para la sociedad del cansancio (Han, 2012), tiempos a su vez tan vertiginosos como para que se produzca una aceleración extrema en todos los procesos tecnocientíficos (Kurzweil, 2006), momento acaso único para saltar por fin hacia la época aperspectívica de la que tanto nos habló Gebser (2011) y que en palabras de Phipps implicaba una evolución manifiesta porque “el camino se dirige hacia una consciencia cada vez mayor, no cada vez menor” (2013, p. 269). Las capacidades del docente se amplían, por tanto, al saberse metahermeneuta. Abarcando lo interpersonal, lo intrapersonal y lo transpersonal, se sitúa en lo dialógico porque desarrolla un diálogo constante con lo otro sin que su individualidad se disuelva en un magma impersonal. Lo transpersonal, recordemos, no es lo impersonal, es aquello que trasciende a la persona, no lo que la niega o la anula.

Al fin, cabe reconocer que “las metáforas están cargadas de enseñanzas y de implicaciones” pues “nos marcan el camino, nos

señalan el sentido, el ritmo del sendero” (Beuchot, 2011, p. 39) y por ello uno ha de vivir entre metáforas y celebrarlo. A partir de ellos seguimos en viaje concéntrico hacia las formas detrás de las formas, y esto es así especialmente en el mundo educativo pues es un mundo estrictamente simbólico en cuanto a la forma pero absolutamente vivencial en cuanto a su transmisión. La cultura como artefacto se entremezcla con los sentimientos y las pasiones que nos hacen humanos. En ningún otro sitio (si acaso en el amor) el corazón y la cabeza van más de la mano que en la educación, pues ella nos transmite lo verdaderamente valioso o lo profundamente pernicioso. Y es que al fin y al cabo el docente como metahermeneuta lo que hace es formar a su vez hermeneutas más capaces o, mejor dicho, más conscientes. Si todo es signo, será bueno que aprendamos el dulce arte y la dichosa técnica de la *phrónesis didáctico-interpretativa* de la que hacen gala los buenos docentes; así el mundo será menos peligroso y nuestras vidas más ricas al ser fundamentadas en valores tan necesarios como bellos: la humildad, la sabiduría o la prudencia, por ejemplo. Pero a la vez este palpito de verdad que alimentan los signos que interpretamos nos recuerda el signo que también nosotros somos, un signo que no para de moverse, un retazo de sombra que huye fugaz de la luz a la vez que la celebra, un mensaje para los otros y para nosotros mismos cuando cogemos cierta distancia y nos leemos con el cariño del hermano perdido en otras vidas al que de vez en cuando creemos reconocer entre la multitud. Ese mensaje es precioso y ha de ser reencontrado abriendo la consciencia de par en par para dejar atrás toda apariencia mediata, como nos ha enseñado Cattiaux, pues al fin y al cabo: “el relato de un ciego parecerá siempre más sensato a los demás ciegos que la descripción de un clarividente” (2011, p. 172). Parecerá *más* sensato, pero será *menos* cierto.

Por tanto, ahora nos queda el trabajo de devolver la dignidad a la profesión docente, profesión difícil donde las haya, acaso la más humana de todas, la única en verdad necesaria pues aunque no alimenta el cuerpo, nutre la mente, el corazón y el alma; algo así venía a decir el pedagogo San José de Calasanz cuando decía que el trabajo del maestro era el mejor oficio, el más digno, el que tiene más mérito, el más necesario. El docente como metaherменеuta viene a desarrollar esa hermenéutica diagramática y del umbral de la que nos ha hablado Beuchot (2003), una hermenéutica, por tanto, que habita en el paso entre la teoría y la práctica, el fenómeno y el noúmeno, una hermenéutica que es capaz de conectar los mundos para que así se hibriden y se interfecunden casi de forma caleidoscópica (otra metáfora muy relevante al pensar en la educación y en la riqueza manifiesta de nuestras aulas). Recordemos, pues, que el docente habita el límite por voluntad, porque sabe que allí es donde las creaciones son más reales y porque sabe también de su efímera realidad que es lo que las hace tan reales. El límite es apertura, es posibilidad. Decía Trías que “el limes, como bien se sabe, era un territorio susceptible de ser habitado y cultivado” aunque a la vez era “oscilante y movedizo” (2014, p. 183). Ahí está la clave, lo verdaderamente vivo, aquello que palpita, ha de ser a su vez movedizo y por tanto frágil, como lo es la belleza, como lo es asimismo la ternura, como lo es, en último grado, el amor.

IV

Concluyendo, el docente es un posibilitador de sueños y un intérprete privilegiado. Como decía F. Savater: “no es lo mismo procesar información que comprender significados” (1997, p. 38) y

esto es especialmente importante hoy en día, ante los procesos de “infoxicación” a los que nos vemos sometidos constantemente. Por ello, se hace necesario que el docente será un guía adecuado, un ser fronterizo y crítico, y que por ello ejercite una *phrónesis didáctico-interpretativa* cada vez que se adentre en el aula. El profesor o maestro debe ser consciente de los contenidos más propios y adecuados, pero esto es sólo una dimensión de la que se ha de ocupar. En el terreno de la educación de los sentimientos, por ejemplo, estamos ante “una veta en la pedagogía y en la filosofía de la educación que está pidiendo ser explorada y explotada. Hay que arriesgarse a educar en virtudes, tanto teóricas como prácticas, y para ello no hay manuales” (Beuchot, 2012, p. 127). Así es, el docente crea cada día su propio manual, para cada ocasión, para cada niño o grupo, manual que deberá desechar tras utilizarlo para seguir atento a su labor como metahermeneuta. Es un proceso sin final, pero no importa, el mero hecho de estar ahí merece la pena, acercándonos a nuevas fronteras, trascendiendo y fusionando, en hibridación constante. Sabiendo que cada frontera es momentánea y que una vez traspasada habrá otras nuevas hasta las que viajar. Tampoco se debe perder de vista el origen, pues en los momentos más duros redime y da ánimos para continuar. Partimos de un lugar, vamos hacia algún otro, pero todos los silencios del camino, al fin y al cabo, son otra manera de recordar el hogar y lo que dejamos atrás impeliéndonos a seguir buscando posada, caminando y aprendiendo un poquito más. Acaso aceptando que el lenguaje es la casa del ser, como creía Heidegger, podemos entender el silencio como la casa de lo real o, más propiamente, su umbral. Pero esto nos llevaría a disquisiciones arduas y largas o acaso a un silencio absoluto a la manera de Wittgenstein al concluir su *Tractatus* o a elaborar algún koan zen o mejor incluso un haiku, una forma verbal paradójica y esencial que recuerde constantemente el silencio

desde el que se creó. Será mejor dejarlo así por el momento y “concluir” las conclusiones.

El pensador indio J. Krishnamurti decía que “educar es transformar al ser humano en lo interno” (2009, p. 69), también el filósofo inglés O. Barfield (1979) era de la opinión de que sólo se podía cambiar el mundo exterior si se modificaba primeramente el interior. El mismo Barfield (2015) nos recordaba la importancia de la visión precisa, de la prudencia y la humildad al percibir el mundo, algo, al fin y al cabo, que todo docente debe tener en cuenta en cada una de sus actividades. Con esto en mente, sólo nos queda recoger cierto atisbo de pulsión poética para con ella cerrar estas páginas que no han sido otra cosa que un elogio de la profesión docente, algo que ciertamente se presiente necesario en nuestros tiempos convulsos, ahora que cierto cambio parece no poder postergarse más aunque, como bien nos recordaba Lampedusa en *El Gatopardo*, algo tiene que cambiar para que nada cambie. Veremos pues si algo cambia o si ese cambio se produce para que en verdad todo siga igual. De nosotros depende en cierta medida y de nuestros docentes en particular. También nos conviene recordar, Barfield (2015) de nuevo, que hay momentos en la historia en los que lo que se necesita es un reajuste de lo que ya se tiene y no algo nuevo y totalmente diferente, puede que sea al fin y al cabo eso lo que necesitemos, un nuevo sesgo, acaso una ligera modificación en nuestra manera de ver las cosas, quién sabe si algo tan pequeño podría tener unas repercusiones gigantescas. El tiempo, sin duda, nos dará o quitará razón, pero la incertidumbre no nos quitará las ganas de seguir siendo, de seguir, como siempre, aprendiendo.

Quisiéramos acabar con un pensamiento de Joan-Carles Mèlich que creemos viene a resumir muchos de los asuntos que han

ocupado estas páginas y que no consideramos que necesite de glosa alguna por su claridad y contundencia:

La relación educativa es un aprendizaje gramatical. Aprender una gramática es ser capaz de interpretar los gestos del mundo, unos gestos que nos ofrecen tranquilidad y predictibilidad, aunque nunca nos den una tranquilidad y una predictibilidad absolutas, porque lo extraño, la contingencia, el azar, son presencias inquietantes que un ser finito no puede eludir (2015, p. 26).

BIBLIOGRAFÍA

- Aranda, J. C. (2013).** *Inteligencia natural*. Córdoba: Toromítico.
- Aurelio, M. (2014).** *Meditaciones*. Madrid: Alianza.
- Barfield, O. (1979).** *History, Guilt, and Habit*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Barfield, O. (2015).** *Salvar las apariencias. Un estudio sobre idolatrías*. Girona: Atalanta.
- Beuchot, M. (2003).** *Hermenéutica analógica y del umbral*. Salamanca: San Esteban.
- Beuchot, M. (2009a).** *Tratado de hermenéutica analógica*. México, D.F.: Ítaca.
- Beuchot, M. (2009b).** *Hermenéutica analógica y educación multicultural*. Madrid: Plaza y Valdes.
- Beuchot, M. (2011).** *Metáforas de nuestra vida. Antropología e interpretación*. Huelva: Hergué.
- Beuchot, M. (2012).** *Ordo Analogiae. Interpretación y construcción del mundo*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- le Breton, D. (2015).** *Elogio del caminar*. Madrid: Siruela.
- Bredlow, L. A. (2015).** *Ensayos de berejía*. Logroño: Pepitas de calabaza.
- Cattiaux, L. (2011).** *El mensaje reecontrado. O el reloj de la noche y del día de Dios*. Barcelona: Herder.
- Cavallé, M. (2011).** *La sabiduría recobrada. Filosofía como terapia*. Barcelona: Kairós.
- Cury, A. (2007).** *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Planeta.
- Eliade, M. (1997).** *El mito del eterno retorno*. Barcelona: Altaya.
- Esquirolo, J. M. (2015).** *La resistencia íntima*. Barcelona: Acatilado.

- Flyvbjerg, B., Landman, T. y Sandford, S. (2012).** *Real Social Science. Applied Phronesis*. Cambridge: C.U.P.
- Fromm, E. (1985).** *The Art of Loving*. London: Thornsons.
- Fromm, E. (1997).** *To have or to be*. London: Continuum.
- Fromm, E. (2011).** *The Art of Being*. London: Constable.
- Gadamer, H. G. (2012).** *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gardner, H. (2005).** *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gebser, J. (2011).** *Origen y presente*. Girona: Atalanta.
- Goldstein, J. y Kornfield, J. (1995).** *Vipassana. El camino para la meditación interior*. Barcelona: Kairós.
- Gramigna, A. (2008).** “Estética etnográfica y pedagogía interpretativa: Por una poética de la comprensión del mundo”. En Esteban Ortega, J. (Ed.) *Cultura, hermenéutica y educación*. Valladolid: Servicio de Publicaciones UEMC.
- Gunaratama, B. H. (2012).** *El libro del Mindfulness*. Barcelona: Kairós.
- Han, B.C. (2012).** *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Heidegger, M. (2012).** *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Honoré, C. (2013a).** *Elogio de la lentitud. Un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*. Barcelona: RBA.
- Honoré, C. (2013b).** *La lentitud como método. Cómo ser eficaz y vivir mejor en un mundo veloz*. Barcelona: RBA.
- Honoré, C. (2013c).** *Bajo presión. Cómo educar a nuestros hijos en un mundo hipereigente*. Barcelona: RBA.
- Humet, E. (2013).** *Camino hacia el silencio. Pedagogía del despertar interior*. Barcelona: Herder.

- Kabat-Zinn, J. (2011).** *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2013).** *Mindfulness para principantes*. Barcelona: Kairós.
- Kinsella, E. A. y Pitman, A. (2012).** *Phronesis as Professional Knowledge. Practica Wisdom in the Professions*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Krishnamurti, J. (2009).** *Sobre la educación*. Barcelona: Kairós.
- Kurzweil, R. (2006).** *The Singularity is Near. When Humans Transcend Biology*. London: Penguin.
- Martos García, A. (2015).** *La educación cuántica*. Málaga: Corona Borealis.
- Mèlich, J. C. (2015).** *La lectura como plegaria*. Barcelona: Fragmenta.
- Morgado, I. (2012).** *Cómo percibimos el mundo. Una exploración de la mente y los sentidos*. Barcelona: Ariel.
- Nhat Hanh, T. (2007).** *El milagro de Mindfulness*. Barcelona: Oniro.
- d'Ors, P. (2015).** *Biografía del silencio*. Madrid: Siruela.
- Pániker, S. (2001).** *Aproximación al origen*. Barcelona: Kairós.
- Pániker, S. (2006).** *Ensayos retroprogresivos*. Barcelona: Kairós.
- Pániker, S. (2008).** *Asimetrías. Apuntes para sobrevivir a la era de la incertidumbre*. Barcelona: Debate.
- Phipps, C. (2013).** *Evolucionarios. El potencial espiritual de la idea más importante de la ciencia*. Barcelona: Kairós.
- Peirce, C. S. (2012).** *Obra filosófica reunida (tomo II)*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Riechmann, J. (2004).** *Gente que no quiere viajar a Marte. Ensayos sobre ecología, ética y autolimitación*. Madrid: Catarata.
- Riechmann, J. (2005).** *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Madrid: Catarata.

- Riechmann, J. (2009).** *La habitación de Pascal. Ensayos para fundamentar éticas de suficiencia y políticas de autocontención.* Madrid: Catarata.
- Savater, F. (1997).** *El valor de educar.* Barcelona: Círculo de lectores.
- Tanabe Hajime (2014).** *Filosofía como metanoética.* Barcelona: Herder.
- Tanizaki, J. (2014).** *El elogio de la sombra.* Madrid: Siruela.
- Tiqqun (2015).** *La hipótesis cibernética.* Madrid: Acuarela & A. Machado.
- Tonucci, F. (2012).** *Peligro, niños. Apuntes de educación 1994-2007.* Barcelona: Grao.
- Trías, E. (2014).** *El hilo de la verdad.* Barcelona: Círculo de Lectores.
- Urbieta, J. R. (2005).** *El regalo de sí mismo. Educarnos para educar.* Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 3

EL EXTRAJERO ¿LÍMITE O POSIBILIDAD?

Stefano Santasilia

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

63

ABSTRACT

If we are to accept the real value of hermeneutics, the researcher these days should pay attention to pose a good amount of questions such as: proportionality is already in the things we measure or rather it is we the ones who point out possible proportionalities according to our capacities?, is it even possible that two entities shall bear no proportionality between them? In the following pages we shall discuss the figure of the stranger, paying attention to its phenomenology in order to give an answer to the question: if man is the analogical being, is this so merely at a cultural level or the foundation of his own subjectivity?

Keywords: Hermeneutics, analogical, foreign, phronesis, fenomenology

64

Como todos bien sabemos, la analogía implica y hasta significa —según la definición que nos da el Cayetano de la palabra griega— proporción o proporcionalidad. Ya desde aquí surgen unas preguntas fundamentales: ¿la proporcionalidad está ya en las cosas y nosotros sólo la reconocemos o, en cambio, somos nosotros que vamos individuando posibles proporcionalidades (y con esto de alguna forma vamos instaurando sentidos diferentes) según nuestras capacidades? ¿O ambas cosas? ¿Se puede dar el caso de que entre dos entidades no haya proporcionalidad? Y si sólo es una cuestión de individuar la proporcionalidad, ¿esta capacidad es universal y necesita sólo ser aclarada, o es trascendental en sentido kantiano? O, de alguna manera, ¿pertenece a un sentido común, y por esto también comunitario, de comunidad (o de unas comunidades)? Además, ya hemos escuchado, incluso afirmado una y otra vez, que cuando tratamos de analogía estamos hablando de una forma de saber “fronético”, tomando como referencia la *phrónesis* aristotélica (y a veces, como ejemplo, el *criterio* de Balmes, 2005), pero ¿es evidente que la *phrónesis* de la cual nos habla Aristóteles (Aristóteles, 2006) tiene el mismo valor universal —de un universal concreto, como decía Giambattista Vico (2012)— que nosotros queremos darle hoy? ¿Ella no apuntaba a una precisa concepción de *la polis* regida por determinados valores y distinciones? Si fuera así ¿qué queda de este tipo de *phrónesis* y de su proporcionalidad?

Esta serie de preguntas necesita una respuesta si queremos reconocerle todo su valor a la hermenéutica y, en específico, a la hermenéutica analógica, en el momento preciso en el cual ya no quiere solo proponerse como método de exégesis de un texto escrito sino como posible camino de análisis y reflexión sobre la existencia misma y, sobre todo, como posible propuesta intercultural y hasta

transcultural. Pero la respuesta invocada no es repuesta del “justo medio” sino posibilidad de vislumbrar un horizonte (u horizontes) de posibilidad a partir de los extremos, de los límites. Paradójicamente, resulta necesario encontrar el valor de la misma analogicidad, ya no sólo en su dimensión horizontal, expresada por su posición mediana sobre el eje bipolar unívoco-equívoco, porque este reconocimiento, ya bien aclarado, sólo nos revela la posición analógica como posible perspectiva y buena solución (buena porque útil a la conciliación y porque parece respetar la común idea de un bien compartido). La cuestión, o mejor, el reto ahora ya no es el de elegir la postura analógica según sus promesas, sino de fundar la misma postura según una razón que la necesite y revele, desde una perspectiva más fundamental a la de la “prudencia” o el “criterio”, de manera que no sea “mediana” sino originaria. La figura que nos podría permitir intentar realizar este trayecto conceptual es la del “extranjero”, *crux desperationis* de las reflexiones de filosofía política y, con ésta, de la hermenéutica y también de la fenomenología. Coherentemente con lo dicho, mi trabajo se articulará en tres puntos: una breve genealogía del extranjero, una breve fenomenología del extranjero y los abismos analógicos.

BREVE GENEALOGÍA DEL EXTRANJERO

Si le damos la voz a la cultura griega, la palabra que describe al extranjero es el término *xenos* (de donde derivó la palabra *xenofobia*). Este término involucra ya el valor de la hospitalidad (la famosa hospitalidad griega) al punto que *xenos* no indica solamente el que viene desde afuera y queda recibido, sino también el que recibe. Los dos son *xenos* y están relacionados por la *xenia* que precede y funda la *philia* (el ejemplo, en *La Iliada*, del encuentro

entre Diomedes y Glauco es emblemático). Tan importante es la *xenía* que Esquilo, en su tragedia *Siete contra Tebas*, llega a afirmar que la peor compañía es la de los hombres que olvidaron los dioses y que son hostiles hacia los extranjeros (*echtroxenois*), así que hablar del extranjero como enemigo es inaceptable. En su obra *La fragilidad del bien*, Martha Nussbaum (2004) afirma que la *xenía* era la relación más profunda y sagrada en la cual se podían encontrar dos habitantes de este mundo. La cosa no tiene que sorprendernos si pensamos que de la *xenía* desciende directamente la *proxenía*, donde el extranjero representa a su comunidad frente a otra, o sea el papel del *embajador*, el cual no puede ser lastimado sin provocar escándalos.

El punto más alto del respeto hacia la *xenía* se encuentra en los autores que afirman que hay que recibir al extranjero porque bajo sus semblanzas podría esconderse la presencia misma de Dios (aquí ya vemos una convergencia entre cultura griega y cultura judía, e incluso cristiana). Y los diálogos platónicos también parecen dar una importancia esencial a la figura del extranjero, como capaz de llevar soluciones interesantes (como el extranjero de Elea). En el mundo latino, las cosas se delinearán más o menos de la misma manera (*hostis-hospes*, caída de la palabra *perduellis*). En este punto tenemos que preguntarnos de qué extranjero estamos hablando y si de verdad hemos tematizado el extranjero o si, en cambio, no hubo un juego analógico, en este caso perverso, que borró al extranjero del horizonte cultural. De hecho, el *xenos* se coloca perfectamente en el orden reconocido, el *kosmos* griego, como el que mantiene el mismo derecho del ciudadano porque, en realidad, él también es ciudadano: su cultura es diferente pero pertenece a una unidad, la guerra contra él, al final, no es otra cosa que *stasis*, como declaraba Platón. Pero hay otra forma de guerra

que nos revela otra forma de diferencia, y es una guerra para borrar, que no acepta la diferencia, y su nombre, otra vez según Platón, es *polemos* (República, V).

Esta última forma de guerra se realiza hacia una clase de seres que, para los griegos, no llegan a tener el valor de ciudadanos ni de seres libres: los bárbaros. Totalmente fuera de la comunidad humana, los bárbaros llevaban, en su misma definición, el hecho de ser crueles, cobardes, animales. Según Aristóteles, el bárbaro es esclavo por su misma naturaleza y dominarlo es justo (Política, I); según Heródoto y Plinio el Viejo los que están fuera del orden definido por la ciudadanía griega son animales y pueden ser tratados como tales, como los egipcios (afirmación paradójica si pensamos simplemente en todos los museos egipcios que existen hoy). La relación con el bárbaro nunca es recíproca; el bárbaro está fuera de la condición humana, si por ésta entendemos la propia de los hombres libres. El bárbaro no es el diferente en la unidad, viene de un mundo que no permite comparación ni intercambio. Pero, cosa extremadamente rara y significativa, el bárbaro, al quedar fuera de lo ordinario y por ello ser extra-ordinario, parece remitir a un momento original que nos toca de manera muy particular. Esto parece salir a la luz en la descripción de los mismos cíclopes, personajes de la Odisea que no respetan la *xenía*, razón por la cual son bárbaros y están descritos como *thauma pelorion*, monstruos horribles, como es traducido generalmente.

Sin embargo, la palabra utilizada por Homero es *thauma*, el asombro, lo que llama mi atención y, al hacerlo, me despierta de mi rutina. Sabemos también que el *thaumazein*, que evidentemente remite al *thauma*, constituye por el mismo Platón, y no solo por él,

el principio de cada filósofo. ¿Qué hace cercanos, entonces, el filosofar y el extranjero entendido como *thauma*, como extraordinario, y aún más, el que parece nunca colocarse dentro del orden? En este caso, apoyándonos en Kostas Axelos y Umberto Curi (2010), podríamos decir que la experiencia del *thauma* es tal porque nos genera *krisis*, cuestionamiento de nuestro sistema de referencias y necesidad de reconstruir las distinciones. El extranjero auténtico es él que genera *krisis*, cuestionamiento, porque se manifiesta como “enigma”, a la vez evidente y problemático; evidente en su existencia, problemático en su modalidad de interactuar. Lo que podemos decir de manera directa es que el extranjero parece ser el “equivoco continuo”, no porque no haya posibilidad de buscar un análogo, sino porque cada búsqueda parece estar destinada al fracaso, excepto cuando se queda como un análogo tan simple que se coloca fuera del fenómeno cultural. Acá pareciera que la analogía está tan desequilibrada hacia la equivocidad que va haciéndose tan evidente cuanto más opera la analogicidad [como en el escrito de Montaigne (2011) sobre el caníbal, comentado en este sentido por Michel de Certeau (1988)]. Éste nos revela, de repente, el momento en el cual la búsqueda de lo análogo se vuelve problemática porque parece implicar una casi total remodelación de nuestro sistema de referencias, y por esta razón el encuentro con un extranjero se puede manifestar como el punto de límite de los órdenes que utilizamos para clasificar nuestras experiencias y dónde colocarnos [el dispositivo amigo-enemigo de Schmitt (2001) y el *nomos de la tierra*, por ejemplo, siguen siendo intentos de establecer un orden]. De hecho, históricamente, los auténticos encuentros de este género siempre han sido violentos y tristemente sangrientos, aunque fuente de maravillosos mestizajes enriquecedores.

Este es el punto donde sería necesario ir más al fondo de la cuestión para buscar en el paradójico encuentro con la dimensión del extranjero una raíz de la postura analógica que no le quite el valor “mediano” que hasta su fundador le dio, pero que, a la vez, la justifique de manera fundacional. Tenemos que permanecer en la aproximación al extranjero sin nunca colocarlo en un posible orden, o sea dejándolo libre de expresar su equivocidad, para ver desde dónde surge su constitución como tal.

BREVE FENOMENOLOGÍA DEL EXTRANJERO

Todo lo que hemos dicho hasta ahora nos revela que hablar del extranjero implica siempre hablar de un límite; es decir, el límite del orden al cual el propio extranjero no pertenece. La figura del extranjero se va configurando como el fenómeno de confín por excelencia. Pero, si el encuentro con él es lo que nos revela, a la vez, el límite del orden en el cual nos colocamos y, por esto, nos define, la experiencia del extranjero nos revela nuestra misma constitución como seres de confín. ¿Qué significa todo esto? Fundamentalmente que el hombre necesita crear confines que ya llevan inscritos, en ellos, la inquietud que viene del futuro cuestionamiento. Y esto porque en la misma creación del confín se origina el orden según el cual, luego, intentamos definirnos a nosotros mismos. Es el punto desde el cual percibimos la paradójica posibilidad de un decir que esté fuera del orden que nos permite comunicar, del mismo orden simbólico. El lenguaje místico es uno de los ejemplos más evidentes de lo que estamos afirmando: se trata de un hablar o escribir que dice y no dice, que dice para no decir, y no dice para que salga a la luz la presencia de lo no dicho. No dice de algo, y por esto dice nada, pero esta nada es el punto de origen a partir del cual se da la

posibilidad de la misma definición (Heidegger, Lévinas, Blanchot, De Certeau). Podríamos decir que hablamos de la instauración originaria de sentido, y esto ya nos proyectaría en el ámbito de un debate relativo a la génesis de las culturas.

Desde este punto de vista, no estoy convencido —al igual que muchos otros— que hayamos salido de la modernidad hacia una evidente posmodernidad. El fin de los grandes relatos, de las grandes narraciones de las cuales nos hablan Vattimo (2011) y Lyotard (2002), no me parece colocarse fuera de las concepciones típicas de una modernidad, sobre todo cuando nos revelan, como si fuera algo completamente nuevo, que cada fundación corresponde a una instauración de sentido, valores, reglas, categorías, que prescinden de un referente “natural” o “metafísico”. Todo esto me parece que ya está inscrito en el famoso *etsi deus non daretur*, piedra fundamental del edificio jurídico construido por Grotius, fundamentado a partir de una idea de naturaleza compartida y bien delimitada (confinada) pero nunca demostrada ni fundada. El extranjero nos revela cómo el orden puede volverse des-orden, desarticulación de las referencias usuales, y esto apunta a la constitución u-tópica del mismo sujeto: un sujeto sin lugar definitivo que, mientras sigue su camino, que se va trazando al andar, pierde partes del sendero ya pasado. El hombre, como ser del confín, se delinea como subjetividad que nace de un sustraer: lo propio no añade, lo auténticamente propio es un continuo sustraer excluyente de lo que percibimos como extranjero. Pero esta separación no apunta a una dialéctica sino a una aporética co-presencia que queda constituida por el mismo confín, momento en el cual surgen contemporáneamente el sujeto, el extranjero y el confín entre ellos; no hay posibilidad de separar estos términos. Waldenfels (2008) afirma que aquí no hay tercera instancia que surja como árbitro o juez.

El acto mismo de trazar un confín sin poderse colocar fuera del encuentro con el extranjero se revela como el punto cero desde el cual se origina el mismo orden que nos define como incluidos o excluidos, así que el confín mismo no se configura como una de las dos cosas que divide, pero tampoco como una tercera completamente separada. Desaparece en el mismo momento en el cual se da la separación: nunca existe por sí mismo sino sólo como indicación de una diferencia de valores que con él han surgido: “la relación del confín con sí mismo está en la sustracción de sí a sí mismo” (Waldenfels). La constitución de la misma subjetividad por una intersubjetividad tan problemática, porque implica siempre una relación de tres términos que parecen modificar sus áreas de presencia pero nunca encontrarse de manera directa, implica que al centro de la referencia a sí mismo, en cuanto sustracción, haya una paradójica referencia al extranjero, referencia que se configura como una herida porque nunca es decidida por el sujeto y nunca es controlable completamente por él. Aunque haya confín, aunque necesariamente haya confín, el extranjero ya está en nuestra casa sin dejar de ser extranjero. Es como el momento de mi nacimiento, me pertenece y no me pertenece, yo no lo elegí ni lo controlé, lo sufrí: cada nacimiento es prematuro para quien nace, no estaba preparado; a la vez cada nacido llegó en retraso, se enteró de estar fuera cuando ya era tarde.

Todo esto precede a la dialéctica de la autoconciencia; precede también a la propia subjetividad y, a la vez, a cada voluntaria opción intersubjetiva. Esta la razón por la cual la pareja conceptual subjetividad/intersubjetividad, según nuestro parecer, no es algo que expresa dos posibilidades complementarias, sino una dinámica de fundación de la misma subjetividad como expresión de una relación con una dimensión que no pertenece a su comunidad,

razón por la cual cada verdadera novedad (u otredad) se va configurando como una deformación de las formas. Cuando Ricoeur nos habla de los maestros de la sospecha nos refiere a tres figuras (Marx, Nietzsche, Freud) que comprendieron bien el vacío que se esconde detrás de las estructuras que corresponden al orden en el cual, a través de un “olvido fundacional”, se va colocando y formando la subjetividad; vacío que no indica una caída nihilista, sino el reconocimiento de un momento de valoración que remite a una, como ya la hemos definido, instauración de sentido. El auténtico extranjero siempre corresponde a este momento oscuro y rico de posibilidades que no vislumbra otro mundo más allá, sino un más allá en el mismo mundo, porque la auténtica dimensión de una otredad que no sea ya incluida en el orden o tradición que nos caracteriza implica un nivel de extra-ordinariedad que rebase al espacio de posibilidad que puedo concebir según mis experiencias pasadas. Si aceptamos este reto, el análogo como momento sucesivo al surgir de la subjetividad (desde la ya citada, y problemática, intersubjetividad), como mera opción metodológica que surge de una decisión orientada por precisos objetivos, se configurará como una forma de inclusión que tiene todo su posible valor práctico pero que no parece dar razón del mismo ser análogo que supuestamente es el hombre.

ABISMOS ANALÓGICOS

El hombre es el ser análogo, el mestizo, ¿pero todo esto remite a un nivel meramente cultural o de fundación de la misma subjetividad? Yo creo que esta manera de definir al hombre es una definición u-tópica y, por esto, sin posibilidad de cerrarse, tiene una evidente relación con lo que hemos dicho respecto al extranjero.

Octavio Paz (2009), en *El laberinto de la soledad*, cuando nos habla del mestizaje no puede evitar relacionarlo con una herida fundamental, un hueco desde el cual sigue brotando sangre, un hoyo negro desde el cual salió y sigue saliendo toda una constelación de valores que delinear los confines de una subjetividad. Un punto cero, un confín, una frontera que no se puede localizar sino en la interioridad, pero interioridad humana, de todos los hombres. Parfraseando los escritos kantianos sobre la historia, se pueda afirmar que “el hecho de que haya analogía no es analógico”. Pero si es así, aquí la proporcionalidad que caracteriza al ser análogo se enraza en otra proporcionalidad, “sinestésica” y hasta “quísmica”, de la cual sólo puede salir la idea de medida que caracteriza a la analogía así como la entendemos.

Al fondo del ser análogo, en la constitución de su analogicidad, hay una búsqueda abierta que está necesariamente generada por la condición equívoca y “vacía” desde la cual surge la misma subjetividad. Condición que sí permite el desarrollo de una hermenéutica analógica como posibilidad de proporcionalidad, pero sólo, como ya se ha dicho, si ésta no se deja atrapar por la idolatría de realizarse como el medio *politically correct* o como la panacea de todos los males según una actitud por la cual nunca hay error o choque de valores. Una hermenéutica analógica que quiera ser auténticamente analógica no podrá quedarse, y aquí se aclara todo el sentido de esta provocación y pedido, en una actitud *fronética* meramente aristotélica, que se mueva en un sistema de valores que pueda llegar a justificar hasta dónde esclavitud, hasta dónde discriminación, sino que necesita de una *phrónesis* ya frustrada que, por el mismo recuerdo de su “oscuro” nacimiento, se caracterice como prudencia respecto a la univocidad: prudencia herida, consciente de que cada sistema de valores nace de la

búsqueda de una unidad ya frustrada en sí misma y, por esto, abierta a la posibilidad ética. Ya llegamos al punto en el cual no se puede entender más a la hermenéutica analógica como respeto de la diferencia en la unidad, sino y solamente, si quiero reconocerle un valor evidente y que exprese el sujeto en su íntima constitución, como búsqueda de la unidad a partir de una desproporción fundante, de una diferencia. Podría parecer la misma cosa, sólo un juego de palabras, pero no es así. Una búsqueda de la unidad ya frustrada porque nunca es alcanzable completamente, a partir de una desproporción constituida por la co-presencia de una equivocidad en la misma subjetividad, expresa una analogicidad agónica, si se me permite utilizar el adjetivo que tanto le gustaba a Miguel de Unamuno.

Agónica porque al ser proporción siempre revela la herida interior que la empuja a la búsqueda de una unidad que, en acto, surge siempre de una decisión y de un confín que nunca será estable. Podría parecer que todo se encuentra bajo el reino de la equivocidad pero no es así, a causa de lo que la equivocidad involucra como su paradójico elemento necesario: la igualdad. En el Talmud hay un comentario a *Jeremías*, capítulo 23, versículo 29, “¿no es mi palabra como fuego, dice Dios, y como martillo que quebranta la piedra?”, donde se afirma que, como el martillo quebrantando a la piedra produce muchas chispas, del mismo modo, cada afirmación de la escritura produce tantas interpretaciones, iguales de valor; chispas iguales pero diferentes que buscan continuamente una unidad, aunque la piedra ya esté fragmentada.

Así que la hermenéutica analógica que me convence es la que se desarrolla como búsqueda de la unidad a partir de una

diferencia originaria, consciente de la igualdad que caracteriza cada posible valoración pero que no olvida la desproporción inicial. El confín es la desproporción porque revela una dinámica fundacional aporética, pero “el hombre, pues, según esta antropología filosófica mestiza y analogista, es un ser de analogías, de horizonte, de confín” (Beuchot, 2005, p. 91). Y si es de confín es de frontera, “hay que colocarse en el límite de las tradiciones, en una especie de ser fronterizo (como dice Eugenio Trías) o de ser mestizo (como preferimos decirlo nosotros)” (Beuchot, 2009, p. 72). Como Hermes es el ciudadano de los límites (Beuchot, 2009, p. 190), su ética podrá caracterizarse sólo como introducción liminar, o sea desde la misma diferencia (Beuchot, 2009, p. 131). A partir de este asunto se podría empezar un auténtico debate intercultural consciente del hecho de que la misma definición general de cultura consiste en una construcción transcultural compartida, y así tomaría otro sentido la idea de recapitación de la cual habla Raúl Fonet Betancourt (2001).

Concluyo este casi hiperbólico recorrido con dos citas. La primera de un filósofo colombiano que respeto profundamente, Nicolás Gómez Dávila que en sus *Escolios* afirma “la verdad reside en la zona indecisa donde principios opuestos se entrecruzan y se corrigen recíprocamente” (Gómez, 2005, p. 145), y la otra es de Mauricio Beuchot cuando sostiene: “El símbolo favorece el diálogo en el sentido de dar espacio [...] pues el símbolo se da en el entrecruce de los límites de sus dos partes. [...] Pero el símbolo también favorece el silencio, la escucha” (Beuchot, 2009, p. 190). Hablamos mucho de la posibilidad de nuevos y positivos encuentros, cosa que es muy buena, pero mejor es quedar a la escucha de la obscura zona indecisa, paradójico cruce de principios opuestos desde el cual el mestizo, o el análogo, surge como

corrección que expresa la desproporción que nos abre al futuro y nos da la posibilidad de instaurar y remodelar ordenes según justicia. *Amica analogia sed magis amica veritas.*

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles (2000). *Ética Nicomachea*. Milano: Bompiani.
- Balmes, J. (2005). *El criterio*. Méxic: Porrúa.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. Méxic: Siglo XXI.
- Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica*. Méxic: Ítaca.
- de Certeau, M. (1988). *Il parlare angelico*. Genova: Olschki.
- Curi, U. (2010). *Lo straniero*. Milano: Cortina.
- Fornet Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gómez Dávila, N. (2005). *Escolios Nuevos II*. Bogotá: Villegas.
- Lyotard, F. (2002). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- de Montaigne, M. (2011). *Dei cannibali*. Milano: Mimesis.
- Nussbaum, M. (2004). *La fragilidad del bien*. Salamanca: Gredos.
- Paz, O. (2009). *El laberinto de la soledad*. Méxic: FCE.
- Schmitt, C. (2001). *Il nomos della terra*. Milano: Adelphi.
- Vattimo, G. (2011). *La fine della modernità*. Milano: Garzant.
- Vico, G. (2012). *La Scienza Nuova*. Milano: Bompiani.
- Waldenfels, B. (2008). *Fenomenologia dell'estraneo*. Milano: Cortina.

CAPÍTULO 4

ENTRE EL FOMENTO DEL ESPÍRITU CRÍTICO Y LA HERMENÉUTICA

Arturo Mota Rodríguez

Universidad Anáhuac México Sur

79

ABSTRACT

With the following work we will try to develop a reflection about the relationship between hermeneutics and critical thinking. Firstly we will make a philological enquiry to what we will call “critical thinking”; then we will proceed by paying attention to the necessity to “shape” this kind of thinking; finally, our aim will be to link this kind of formation to philosophical hermeneutics itself, and by doing so we shall also show how relevant and useful hermeneutics as a discipline is in order to reach a better understanding of the hyper-complex societies we are living in.

Keywords: Hermeneutics, critical thinking,

En estas líneas intentaré exponer una reflexión sobre la relación de la hermenéutica con la formación del espíritu crítico. Lo haré en tres partes, a saber: En primer lugar, haré una referencia filológica de lo que llamamos “espíritu crítico”; en segundo lugar, trataré de la necesidad de “formar” tal espíritu; y finalmente, vincularé esta formación con la hermenéutica filosófica, tan actual y útil en estos últimos tiempos.

Primeramente atiendo a la etimología del término “crítica”. Su raíz es griega, proviene del término griego “krino”, conjugación en primera persona del singular del presente de indicativo del verbo “krínein”, en su formulación en infinitivo, y se traduce por “dividir”, “comparar”, “discernir”, “juzgar”. Este uso del término “krínein” lo vemos en el texto aristotélico de la “Metafísica” (Aristóteles, 2012), por ejemplo, en el libro Gamma o IV; sus temas centrales son la analogía del ente, y los principios del conocimiento humano; pero, cuando trata sobre el escepticismo de quienes argumentan a favor de que el conocimiento se reduce a la percepción sensible, pregunta frente a ese relativismo: “¿quién será entonces el que discierna al hombre sano?” (*tís ho krynón tón hugiáinonta?*) (Γ IV, 1011a 5). A modo de respuesta, Aristóteles argumenta que el discernimiento o la ponderación de algo depende de la definición, que sigue la formulación de los principios de no-contradicción y de tercero excluido. Así, el discernir o criticar implica atender a un principio, a un criterio.

En este sentido es que se toma el término en su voz latina “*criticus, a, um*”, que se traduce también por “juzgar”, “ponderar” y “discernir”, como nos lo hace notar el autor latino Horacio, cuando afirma la necesidad de hacer una crítica de sus cantos: “*Nempe ne me*

diocris quidem criticus”, que nos recuerda, por supuesto, la necesidad de atender al estudio como principio de la sabiduría, cuando dice en su ya conocida epístola II: “*Si non intendes animum studiis et rebus honestis... torquebere. Dimidium facit, qui coepit, habet; sapere aude, incipe.*” (Si no te ocupas con ánimo de los estudios y las cosas honestas... sufrirás un tormento. Quien ha comenzado, tiene la mitad hecho. Atrévete a saber. Comienza.) No es sólo coincidencia que un pensador ilustrado tan importante como I. Kant, de quien sabemos era un gran conocedor del pensamiento clásico, haya recuperado una parte de esta última frase en su texto “*Was ist Aufklärung?*”, es decir, que postule “*sapere aude!*” como la enunciación que sintetiza el espíritu de la Ilustración. En fin, para Horacio la crítica era lo propio del juez que ponderaba para procurar igualdad entre partes, “*aequus*”. Tomado en este sentido, el estudio procura, entonces, una sabiduría del discernimiento, del buen juicio para la alcanzar la virtud, el ideal clásico de excelencia. Aquí vemos ya una relación entre la crítica y el juicio.

Incluso Hegel (1974) advierte la misma etimología cuando comenta en su Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas, respecto al juicio del entendimiento, después de haber tratado sobre el concepto, que “*la significación etimológica del juicio en nuestro idioma alemán expresa la unidad del concepto el hecho primero y más profundo, y su distinción como partición originaria*” (§ 166) y es que en el idioma alemán, juicio se dice “*Urteil*”, que es una composición de dos palabras, el prefijo “*Ur*”, origen, y “*Teil*”, parte; así “*Urteil*” es un “*dis-cerno*”, destacar algo originario, lo que implica una comparación entre partes. Por eso se usa con el sentido de “*sentencia*”, de dar un juicio, de discernir.

El sentido del término “*crítica*” está entonces muy ligado al juzgar. Y el juicio es uno de los actos del entendimiento. De ahí

que, en la formación filosófica clásica, la hoy llamada teoría del conocimiento también se llamaba “Crítica”, y comenzaba con la Lógica. En efecto, son tres los actos del entendimiento, la simple aprehensión, el juicio y el razonamiento. La simple aprehensión es simplemente el acto por el cual se forma en el entendimiento un concepto o una idea, que enunciamos con una palabra: “perro”, “gato”, “casa”, “silla”, etc. En cambio, el juicio es el acto del entendimiento por el cual comparamos dos conceptos, uniéndolos o separándolos, por eso, según dice Aristóteles en su *Perihermeneias*, la proposición categórica (que significa el juicio) afirma (une) o niega (separa) la inherencia actual o efectiva entre dos núcleos semánticos, como nombre y verbo. El juicio es, por tanto, una relación, una comparación de conceptos que indica sintéticamente una realidad. En tercer lugar, el razonamiento, que se significa en el silogismo o argumento, compara dos juicios para inferir un consecuente, y permitir el avance del conocimiento. El juicio es, sin embargo, el acto central, porque es la primera comparación, y el razonamiento es una comparación segunda, dependiente de la primera.

Siendo esto así, “criticar” es juzgar, discernir, comparar. Y es que el juicio, por otra parte, puede tener dos finalidades: una finalidad de constatación, cuando implica un interés veritativo; o bien, una finalidad práctica, de tener una consecuencia de cara a la realización de un acto por medio del cual se pretende alcanzar la realización de un fin determinado. Desde este punto de vista, el juicio es un acto intelectual teleológico. Más aún, cuando vinculamos el juicio (como acto del entendimiento) con la proposición (como expresión lingüística), ésta sigue cierta naturaleza estructural, podríamos decir “paradigmática” (siguiendo el análisis de F. de Saussure), por la que el sentido de un término

está ligado también a una categoría gramatical, en función de la cual conocemos que un sustantivo implica una relación con un adjetivo; y un verbo, con un adverbio. Por eso, cuando se aprende a hablar, se aprende a significar, pero siguiendo ciertos criterios. En un análisis semiótico vinculamos el significado de un término con una referencia, por ejemplo, relacionamos la idea de “gato” con un animal; pero al significado le añadimos el cumplimiento de una función gramatical sustantiva o adjetiva. Así, sabemos que la palabra significa un animal y cumple una función de sustantivo. Es decir, al enunciar juzgamos, comparamos siguiendo un criterio, tomando en cuenta un orden, haciendo alusión una estructura. Y por eso la significación lingüística es susceptible de corrección.

En esta tesitura, podemos admitir también que estamos dispuestos a aprender a juzgar. En otras palabras, aprender a pensar, significa aprender a juzgar, y, por lo anteriormente considerado, a tener un pensamiento crítico. Y es que el juicio perfecciona al entendimiento, lo habitúa a discernir, a comparar. Decimos que “perfecciona” para indicar la fragilidad que implica nuestra finitud, porque un hombre puede hacer juicios o comparaciones adecuadas o inadecuadas, atendiendo a ciertos márgenes, al menos gramaticales, pero también atendiendo a márgenes específicos de una ciencia, y hasta a márgenes propios de una cultura, de una visión del mundo. Por lo mismo, valoramos, juzgamos, criticamos una conducta (en un entorno cultural), una consecuencia lógica del conocimiento (en un entorno científico) o una expresión verbal (en un entorno lingüístico-gramatical). Entonces, maduramos y perfeccionamos nuestro pensamiento, nuestros actos de juzgar y nuestro pensamiento. Es decir, necesitamos formar nuestra capacidad crítica. Y esta es la *segunda parte de mi discurso*.

Me apoyaré en la consideración de algunos antecedentes culturales en los que se tomó muy en cuenta la naturaleza de la formación crítica. Especialmente la formación de un espíritu crítico nos manda atender a la Grecia antigua y la Roma clásica, especialmente por la formulación de un ideal humano como horizonte de sentido para los hombres; nos referimos al “ideal de excelencia” griego (*Paideia*), y al “ideal de humanidad” romano (*humanitas*).

Grecia se distinguió de las culturas de su tiempo por la constitución de un esquema de formación que integró formas de pensamiento, con el fin de realizar en el hombre el ideal de humanidad que reflejaban sus estructuras. No está por demás señalar la importancia que tuvo Grecia en la formación de la escritura completa como la conocemos. Sabemos de sus antecedentes semitas, coptos y fenicios; el alfabeto griego nos indica ya ese antecedente, α (alfa) - \aleph (alef); β (beta) - \beth (bet); γ (gamma) - λ (gimmel); δ (delta) - \daleth (dálet), etc.; pero sólo en Grecia se formó una escritura completa cuya fonética permitía significar, registrar y acumular una amplitud enorme de conocimientos. Fue el paso propiamente de la oralidad a la escritura.

En fin, en Grecia se expresa muy bien la formulación de un ideal de excelencia, “*areté*”, que buscaban alcanzar. Este modelo se conoce con el término “*paideia*”, que algunos traducen por “educación”. No creemos, sin embargo, que sea una traducción adecuada, porque la “*paideia*” es un ideal, una forma de concebir al hombre en el entorno de la realidad que lo circunda; un ideal alto, y, por lo mismo, complejo, por sus amplitudes, pero generoso por la creatividad que permitió, pues en Grecia clásica se desarrolló un

esfuerzo intelectual por comprenderse mejor como sociedad, y por ello surgió la necesidad de formar al ciudadano, de acercarlo hacia un ideal. Así, la Polis estaba constituida por los mejores hombres. De ahí la distinción con el “bárbaro”, el que no estaba cultivado, el que vociferaba. (Curiosamente, en el pensamiento mesoamericano indígena también existió una palabra para distinguir a los cultivados, los miembros de la ciudad educados, los hijos de príncipes en el Calmecac, y a los jóvenes del pueblo en el Tepochcalli; por ello, a los habitantes del norte de Tenochtitlán, se les llamaba “Popolocas”, los que vociferan, a los que no se les entiende, serían, pues, los bárbaros.)

Por su parte, Roma se nutrió fuertemente de los márgenes culturales de Grecia: la educación, la religión, el arte, la política, la filosofía, la ciencia, la literatura, entre otros. Aceptó los esquemas generales y los transformó, ampliándolos y perfeccionándolos. En el latín, por ejemplo, la flexión nominal aumentó un caso, el ablativo, para señalar una relación causal, que no tenía tan bien estructurada la lengua griega; en un grado mayor el latín perfeccionó la poética. Así, de la misma manera que la cultura griega desarrolló un modelo de conocimiento para la realización del ideal de “excelencia” (*areté -Paideia*), Roma constituyó un modelo para la realización del ideal del “buen ciudadano” (*virtus -Humanitas*), retomando la noción de virtud, pero conformándola principalmente bajo la influencia del pensamiento estoico.

En efecto, la *Humanitas* fue un modelo de conocimiento y de educación que fijaba sus márgenes en una idea de hombre, como guía y orientación de lo que el ser humano debía ser. Con la *Humanitas*, Roma generó ideales políticos, éticos, religiosos, artísticos, sociales y humanos. Con ello, aportó una manera

particular de entender el mundo y de desarrollar creativamente una visión de sociedad y de vida política: la República y el Derecho. De Roma nos viene la idea de que el desarrollo de una sociedad depende fuertemente del desarrollo de sus estructuras jurídicas, porque son el principal instrumento que da orden a las relaciones sociales.

En este sentido, no podemos dejar de mencionar la influencia que tuvo el pensamiento grecolatino en el pensamiento cristiano de los primeros siglos. Clemente de Alejandría, por ejemplo, tuvo interés por generar, emulando el ideal griego de “*Paideia*”, una “*Paideia*” cristiana, que tuviera como marcos orientadores los principios fundamentales de la fe en convivencia con la razón misma del hombre. Esta nueva *Paideia* se constituiría en un esquema de valores centrados principalmente en las verdades que supone el cristianismo, principalmente dos: Un Dios creador y el amor al prójimo. Es un nuevo humanismo. Si la *Paideia* griega y la *Humanitas* romana enaltecieron los valores humanos en virtud de los márgenes culturales centrados en los ideales de “*excelencia*” y “*virtud*”, esta nueva *Paideia* cristiana procuraba un esquema de valores que ponía al hombre en un escenario aún más alto. La coincidencia del pensamiento cristiano y greco-romano es notoria: la búsqueda de la excelencia. Pero el pensamiento cristiano planteaba la excelencia con márgenes distintos. No fue, por tanto, un humanismo ingenuo; debía tener sólidas bases antropológicas. El esfuerzo es evidente: plantear una justificación metafísica con solidez lógica, que dotara de validez a la comprensión cristiana de la dignidad de los seres humanos en igualdad.

Este nuevo humanismo procuró fuertemente el encuentro entre la fe y la razón, con el fin de hacer actual la pretensión universal de salvación para todos los hombres. La razón fue el

instrumento ideal para hacer comprensible la fe en cualquier contexto, para hacerla plausible de aceptación por su validez discursiva. Por ejemplo, Clemente de Alejandría insiste en traducir en términos de una racionalidad filosófica los contenidos esenciales de la fe.

Esto permitió al cristianismo la configuración de un esquema ético teniendo bases diferentes (fe-amor al prójimo) a las de la tradición greco-romana, pero con modelos congruentes con una exaltación de lo humano (razón-virtud) fácilmente aceptables. Es posible, entonces, generar un modelo de virtudes que, desde el amor al prójimo, orienten al hombre hacia la realización de su máximo ideal de excelencia: la santidad, como el goce de una vida plena después de la vida presente.

Con estos antecedentes, podemos notar que el interés clásico de humanismo postula, pues, un ideal de realización, de ahí que sea muy importante la educación. Por su raíz etimológica, “ducere”, que significa “conducir”, “guiar”, la imagen de un ideal humano resultaba en la formación de instrumentos que ayudaran al hombre a cumplir tal ideal, a educarlo, a conducirlo. De ahí también que la educación tuviera el sentido de una “formación”. Y es que el ideal implica también la aceptación de que el ser humano presente está incompleto, pero puede alcanzar una realización mayor, su ideal.

Esta idea nos hace notar la relación metafísica propuesta por Aristóteles de la potencia y el acto, pues un ente está en disposición (dýnamis) de alcanzar una realización efectiva (enérgeia) que le es propia. Y en el caso del hombre, en él pueden advertirse ciertas disposiciones que puede realizar efectivamente, que puede

perfeccionar. De ahí la noción de virtud. La virtud es un hábito, un acto repetido que se realiza siguiendo las mismas cotas, la misma forma para alcanzar los mismos fines. Entonces el pensamiento clásico veía que para alcanzar el ideal humano de excelencia era necesario el ejercicio de la virtud. Y en la virtud se educaba, es decir, se formaba, digámoslo así, un espíritu, una disposición a realizar los actos siguiendo las mismas formas para alcanzar con mayor eficacia los fines pretendidos. Se formaba, pues, un espíritu, un “*éthos*”.

Ahora bien, dijimos que el hombre puede ser formado en el juicio, puede entonces aprender a juzgar, a deliberar, a discernir. La educación forma para aprender y para criticar (enjuiciar), para un aprendizaje crítico. El enjuiciamiento, la capacidad de juzgar, es a la vez comprensiva y crítica. Requiere una comprensión y por eso es un juicio hermenéutico, porque conlleva una formación para la deliberación, que es un aspecto de la prudencia o “*phrónesis*”. Con base en lo anterior, la formación del juicio es también la formación en la “*phrónesis*”, es saber discernir e integrar, distinguir para unir. Se trata, pues, de una formación en las virtudes, parecido a lo que hoy se llama formación en competencias; pero es más que esto, pues se trata de disposiciones estructurales y funcionales. No sólo hábitos en un cierto sentido conductista, sino en un sentido más profundo, porque se trata de cualidades inherentes a la persona, se trata de formar un espíritu crítico.

En esto vinculamos la “crítica” a la hermenéutica, (*la tercera parte de mi exposición*) porque la hermenéutica es la actividad por la que realizamos la interpretación crítica de los textos (reflexionando la relación entre un autor y sus lectores) incluyendo las acciones significativas. Martin Heidegger, por ejemplo, toma la

hermenéutica como un atributo existencial del hombre, un existenciario, porque el hombre existe comprendiendo, es decir, interpretando, y, por ende, es un ser hermenéutico. El hombre es un ser que comprende interpretando (Heidegger, 2000, §32). Siguiendo estos pasos, H.-G. Gadamer sitúa el comprender en el diálogo, la conversación; y es que la conversación es ya, de alguna manera, deliberativa; y P. Ricoeur le restituye a la hermenéutica su carácter epistemológico, pues la ve como un instrumento conceptual para la comprensión humana, para la interpretación de cualesquiera textos. La hermenéutica es, pues, la interpretación de un texto para comprenderlo, para profundizar paulatinamente en su contenido y significado, lo cual es un ejercicio “crítico”, en el sentido en que lo hemos expuesto. La comprensión interpretativa intenta cumplir, sin embargo, un fin, que lo comprendido sea aplicado convenientemente en la praxis. La hermenéutica se aplica para brindar un conocimiento teórico, pues juzga, discierne y delibera, pero también para proveer de un conocimiento práctico, para mejorar la interpretación de cara a los fines que se pretende alcanzar. El pensamiento crítico, el juicio, es ya hermenéutico, en un doble sentido, porque por medio del juicio teórico se interpreta el significado con una perspectiva veritativa; y porque en el juicio práctico, se delibera sobre los medios para alcanzar el fin, se interpreta de cara a la praxis. Es la prudencia, como virtud intelectual y moral a la vez, porque delibera. Claro que habrá que apuntar la distinción que el mismo Aristóteles propone en el libro VI de su *Ética a Nicómaco*, entre la prudencia y la astucia. Ambas nos ayudan a juzgar sobre los medios para alcanzar un fin, pero la prudencia siempre busca el bien, y la astucia puede pervertirlo.

Desde este punto de vista, la hermenéutica resulta un elemento importante en la formación del criterio, como en la

antigüedad, donde la formación en la deliberación era la formación del ser humano como ciudadano. Y es que, como comentamos previamente, para los griegos y romanos, “ciudadano” era el capaz de deliberar, el que podía participar coherentemente en las asambleas del pueblo, en los debates. El que se preocupaba por el bien común de la sociedad, y no solamente por su bien particular. La educación política incluía, por tanto, la formación del criterio, de la deliberación, la educación en la prudencia, como *phrónesis*, como interpretación para la ponderación y el discernimiento de las situaciones en función de un fin pretendido.

Así, la formación del criterio tiene un importante sentido hermenéutico, y sus alcances son también alentadores. Por ejemplo, al formar el criterio con un sentido hermenéutico, en lo político, no se educa al hombre en una corriente política específica, sino se educa el criterio del individuo para que sea capaz de deliberar consigo mismo o con otros, para que sea capaz de llegar al juicio prudencial o consejo, tomándolo de sí o de otros, y hacer una opción política; en otras palabras, es la formación del criterio para que pueda optar por alguna alternativa política o crear otras. Es, por tanto, la formación de un criterio moral y político.

Formar el criterio no sólo es transmitir conocimientos o enseñar fórmulas y esquemas de pensamiento, sino que sean usados. Aquí termino aludiendo al famoso capítulo LI de la segunda parte de la maravillosa obra de Miguel de Cervantes, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. En él se pone a Sancho una paradoja de justicia. Se había puesto como ley que, al cruzar un puente, alguien sería juzgado y sentenciado a la horca, o no, siguiendo el principio de que se valoraría si decía la verdad o la mentira en su juramento. Así, sucedió que alguien juró: “he venido a morir en la horca”. Si lo

dejaban pasar, entonces dijo una mentira, y por tanto habría de ahorcarle; pero al ahorcarle su juramento habría sido verdadero, y entonces se le debe dejar pasar. A esta paradoja, que recuerda también el problema lógico del griego Epiménides (“Todos los cretenses son mentirosos; y yo soy cretense”, entonces, ¿dijo verdad o mentira?), Sancho no responde con herramientas puramente lógicas, sino con prudencia:

“Que le dejen pasar libremente, pues siempre es alabado hacer bien que mal,[...] [pues] se me vino a la memoria un precepto que me dio mi amo Don Quijote: [...] que cuando la justicia estuviese en duda, me decantase y acogiese a la misericordia.”

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles (2012). *Metafísica*. Madrid: Gredos.

Hegel, G. W. F. (1974). *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*. México: Juan Pablos.

Heidegger, M. (2009). *Ser y Tiempo*. Madrid: Trotta.