

LA RADICALIZACIÓN TRÁGICA DE LA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICO-ANALÓGICA

Joaquín Esteban Ortega

Universidad Europea Miguel de Cervantes

Resumen: El potencial genérico de la hermenéutica para revincular la filosofía con la pedagogía está poniéndose de manifiesto en los últimos tiempos. La hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot también está sabiendo derivar, entre otras muchas aplicaciones, en el ámbito de la educación dado la trascendencia que ello tiene. Sin embargo, seguir excesivamente ceñidos a planteamientos epistemológicos de raíz puede hacer que la revinculación de lo filosófico con lo pedagógico vuelva a adolecer de las rémoras instrumentalizadoras sobre las que se han venido sustentando las últimas cesuras. Pretendemos en este trabajo, desde la contingencia, desde la finitud y desde la muerte, radicalizar la energía trágica de la existencia para proyectarnos sobre el fenómeno formativo sin ingenuidades utópicas de partida.

1. RADICALIZAR LA ANALOGICIDAD HERMENÉUTICA

En nuestros días resulta ya difícil poner en entredicho el potencial lingüístico del pensamiento hermenéutico como lugar de encuentro de las ciencias humanas y sociales. Probablemente uno de los momentos más importantes en el devenir de esta potencialidad haya sido el giro que se obró inicialmente con Heidegger y que Gadamer ratificó en toda su extensión: nos referimos al giro ontológico de la hermenéutica mediante el cual el problema central de la comprensión dejaba de ser una cuestión más de la tradición epistemológica para pasar a formar parte constitutiva de la experiencia vital e histórica. No nos parece difícil convenir con la idea de que si la tradición exegética y hermenéutica hubiera permanecido anclada en el debate sobre los métodos científicos y su operatividad gnoseológica, el discurrir de la *koiné* contemporánea habría tenido una importancia mucho más parcial. Liberar a la representación de la unidireccionalidad gnoseológica para recargarla de acontecimiento

ha exigido incorporar al lenguaje en el tiempo de la contingencia, de la finitud y de la experiencia. Un tiempo siempre abierto en diálogo permanente con lo que nos ha ido efectuando dentro de la configuración necesaria de la tradición.

El fenómeno de la comprensión, por tanto, ya no se encuentra mediado por la artificialidad lógica de la objetividad científica, sino que es reconocido como el modo propio de ser del ser humano: un fondo atemático no representable en sí mismo sino como condición de posibilidad existencial de toda experiencia y de todo tipo de representación. La cuestión que se plantea como centro neurálgico del conflicto entre hermenéuticas es la de seguir confundiendo ese fondo ontológico de comprensión con las urgentes y legítimas aspiraciones humanas por comprender mejor la realidad. Sabemos, por ello, que los dos ejes vertebrales sobre los que se sustenta el debate hermenéutico son los de la verdad y la subjetividad¹. La tentación de seguir seducidos por lo que sea lo real, al mismo tiempo que nos obliga a generar pautas metodológicas como criterios subjetivos, nos condiciona a seguir habitando un espacio de disyunción polarizado dialécticamente y vuelve a situar la realidad más allá o más acá del acontecimiento dialógico mismo.

Seguir recobrando tal radicalización de la hermenéutica ha de ser una de las tareas importantes a las que se enfrenta la consideración de la experiencia educativa en tanto que experiencia hermenéutica. Ello requiere ser llevado hasta sus últimas consecuencias, realizando inicialmente una suerte de *epojé* hermenéutica sobre los sueños semánticos del “animal fantástico”² y no evitando nunca el origen trágico que vertebró la memoria, la cultura y la educación. La hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot se ha pertrechado de un aparato lógico importante para habitar el umbral de la polarización y generar mediante la previa esperanza metafísica de la hermenéutica analógica la aspiración de comprenderla. Su propuesta, de aplicación tan extendida en tantos ámbitos de las ciencias humanas y sociales, de forma especial en América Latina, tiene naturalmente una extensión educativa que consideramos de interés. Sin embargo, a nuestro entender, al no partir de la previa convulsión trágica de la condición misma de la liminaridad, el discurso de su propuesta pedagógico-hermenéutica adolece de un cierto voluntarismo moral. Ya hemos anticipado en otros lugares, y en otros contextos, la intuición de esta carencia de energía trágica en la hermenéutica analógica. Insistimos nuevamente, tomando como hilo conductor la filosofía de la educación, con objeto de poder contribuir en alguna medida a un radical desarrollo crítico que, a nuestro entender, ya está implícito en esta perspectiva analógica de la hermenéutica. Tendremos que realizar para ello algún ejercicio parcial de neutralización de los excesos posibles derivados del orden metodológico mediante los cuales se acaba ocultando la tensión existencial.

¹ R. RODRÍGUEZ, *Del sujeto y la verdad*, Madrid, Síntesis, 2004.

² J. CONILL, *El enigma del animal fantástico*, Madrid, Tecnos, 1991.

2. LA EXTENSIÓN PEDAGÓGICA DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA

2.1. *La hermenéutica analógica*

Son muchas las ocasiones en las que de un modo u otro Mauricio Beuchot manifiesta el convencimiento absoluto de que “la analogicidad se encuentra en la entraña misma del conocimiento humano”. A pesar de presentarse su pensamiento como una expresión de moderación y de mediación ontológica, es precisamente en este hecho donde nosotros encontramos latente su grado de radicalidad, independientemente de que permanezca muy poco en él para desplazarse con urgencia hacia sus preocupaciones estratégicas y más operativas. Creemos efectivamente que no permanece el tiempo suficiente en el espacio ontológico de lo que él denomina una hermenéutica *docens* por su interés en dar respuesta práctica a las reglas de la interpretación en lo que denomina hermenéutica *utens* y obrar, de este modo, una recarga ética de su inspiración metafísica.

De algún modo, una de las grandes culpables de que Beuchot haya reganado la analogicidad para el pensamiento contemporáneo es la múltiple derivación de la denominada postmodernidad. Al reto ineludible que plantea para todos el dinamismo cultural de nuestro tiempo y todas sus derivaciones, nuestro autor ha respondido con un nivel de creatividad importante que se instala en la reciente revitalización del pensamiento aristotélico-tomista.

Sí que podríamos decir que hoy el pensamiento kantiano, en tanto que soporte vertebrador de la modernidad, se ve afectado como fondo y como referencia. Quizás el no convencimiento sobre el marco epistemológico del recurso nouménico del kantismo y, por tanto, la reivindicación objetiva de la finitud y de la historicidad lingüística, junto con el estallido prudencial del denostado carácter hipotético y condicionado de los imperativos que rigen nuestra acción, tan propio de algunos de los planteamientos postmodernos más serios, han sido precisamente los que han permitido que el pensamiento aristotélico-tomista emerja en la actualidad con una fuerza proporcional a los rechazos antidogmáticos de los endurecimientos escolásticos. Seguramente que los neotomistas hermenéuticos no estén muy convencidos de que sean precisamente algunas de las implicaciones críticas de la modernidad las que les permiten dinamizar estos encuentros tan fluidos con la filosofía analítica, con la semiótica y con la derivación práctica de la metafísica. Probablemente a Beuchot le costase admitir como posible que su reacción analógica contra los excesos de la equivocidad relativista de la postmodernidad, y por extensión contra los dogmatismos univocistas de los positivismo, tiene como uno de sus soportes esenciales el que se haya reabierto agónicamente y hasta sus últimas consecuencias el debate clásico sobre la identidad y la diferencia en los marcos del pensamiento postmoderno.

Tenemos, por tanto, que enfrentarnos de nuevo al “conflicto de las interpretaciones”: un nuevo conflicto de lecturas. Frente a los excesos de los cientifismos y de las intransigencias fundantes de la metafísica, por una parte, y

frente a las reacciones nihilistas y fragmentadoras, por otra, esto es, frente a hermenéuticas de corte positivista que sostienen el carácter único y absoluto de la interpretación válida y frente a las hermenéuticas románticas de corte subjetivista en las que la validez se encuentra en la peculiaridad distorsionadora del lector, frente a todo esto decimos, Beuchot nos propone una hermenéutica fronteriza basada en aquel concepto baluarte de la lógica antigua, la analogía, mediante el cual de varios individuos se predica con una significación parcialmente idéntica y parcialmente diversa, predominando la diferencia. De este modo no quedamos sometidos al rigor de la significación única ni al relativismo de la diversa. "Frente a estos extremos del equivocismo y el univocismo, queremos presentar un modelo analógico de la interpretación, una hermenéutica analógica, inspirada en la doctrina de la analogía de Aristóteles y los medievales. En la interpretación univocista se defiende la igualdad de sentido, en la equivocista, la diversidad. En cambio en la analógica se dice que hay un sentido relativamente igual (*secundum quid idem*) pero que es predominante y propiamente diverso (*simpliciter diversum*) para los signos o textos que lo comparten"⁶. Vemos así cómo en el reconocimiento de la tendencia hacia la equivocidad de la analogía, es decir, en el reconocimiento implícito de la tendencia al aniquilamiento de la ausencia, se gesta la reacción filosófica de Beuchot al reclamar la conveniencia de algo estable y reconocible para poderlo controlar racionalmente y, de ese modo, cercar en algún punto el significado.

Expositivamente se puede decir que este es el planteamiento de base que nos interesa. La cuestión que nos planteamos, y en la que insistiremos más adelante, es la de si verdaderamente no hay una nostalgia implícita de univocidad en los estratos más profundos de la hermenéutica analógica que impiden permanecer en el límite mediador de forma trágica y auténticamente fronteriza al dejarse traslucir las ventajas que comportan la esperanza apriórica de la trascendencia. Ciertamente Beuchot nos viene a decir que mientras eso pasa el único protagonismo radica en el *phrónimos*, siendo quien es en cada caso. Sin embargo habría que ver en qué medida la efectualidad histórica de las acciones se encuentra dirigida por un *télos* fundante. Nos interesa especialmente para la reflexión educativa el sendero del *phrónimos*. Beuchot ha insistido en ello y sobre tales presupuestos se consolida la extensión pedagógica de la hermenéutica analógica en la que nos vamos a detener ahora, si bien no deberemos perder de vista la inquietud y la reticencia que nos supone el sueño de identificar sin más prudencia con esperanza.

2.2. El potencial genérico de la hermenéutica analógica para la educación

Si la acción humana es fin en sí misma es porque la *phrónesis*, el saber práctico por antonomasia, se incrusta en el acontecer dialógico de la vida y se orienta hacia la situación concreta. Se distingue del saber teórico porque su

³ M. BEUCHOT, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*, México, UNAM (FFyL)-Ed. Itaca, 2000 (2ª ed. Corregida y aumentada), pp. 51-52.

implicación es con lo mutable y no con lo universal y necesario. La consecuencia de ello es la irrenunciable y divergente, a veces trágica, creatividad de la elección. La *proairesis* es esa capacidad de preferir lo uno frente a lo otro sin atenerse a principios generales que se sustraigan a los condicionantes de la situación concreta de la vida. La praxis tiene que ver con lo viviente, con todo aquello que lleva una determinada forma de vida y en el caso concreto de la vida humana lo más característico es precisamente la ejecución de la vida, es decir, la elección.

La *phrónesis*, de este modo, es un caso paradigmático de practicidad vital y lingüística. Sobre la *phrónesis* no se puede especular, ni pretender definición alguna *a priori*. Más bien resulta ser el modo apropiado de constatar críticamente en la ejecutividad misma de la comprensión el modo en que operan los principios que regulan la acción. Son estos los presupuestos sobre los que Beuchot ha revitalizado la polémica sobre la educabilidad de la virtud.

Será preciso decir que la práctica educativa concreta es un permanente entrenamiento de reflexión y reinterpretación en el que los valores se encuentran siempre abiertos. La mejora, o la simple actualización, viene condicionada de forma ineludible por la traducción contextual que se realiza de ese valor que anima la práctica y de la carga de tradición que consolida la narrativa dialógica de los agentes. Evidentemente, esta mirada cualitativa sobre el análisis pierde los miedos de la neutralidad científica y univocista a que la subjetividad, que precisamente constituye las prácticas vitales de la educación, empañe el análisis y la propia posibilidad de dominio sociopolítico implícita en ella misma.

Sin duda, todas estas consideraciones prácticas de las que arranca una aspiración pedagógico-hermenéutica y analógica encierran en sí mismas una implicada reconsideración ética de las prácticas sociales, en general, y de la práctica educativa, en particular. A.I. Pérez Gómez, en la introducción que realiza a la representativa compilación española de trabajos del filósofo de la educación y pedagogo John Elliott, ha sabido insistir en este asunto cuando afirma que “a contracorriente con la tendencia dominante en la filosofía y la ética de las sociedades posindustriales avanzadas y de los modelos neoconservadores en educación que pretenden reimplantar en la actualidad el principio de la eficacia y de la primacía de los resultados tangibles sobre el valor educativo de los procesos, Elliott defiende con énfasis la necesaria reflexión conjunta de fines y medios y el análisis crítico de los instrumentos y procedimientos educativos. La pedagogía del rendimiento inmediato valora necesariamente los procesos más simples y los aprendizajes más mecánicos, ignorando interesadamente el *tempo* obviamente lento en el que se cultivan los procesos divergentes e impredecibles de reflexión y deliberación individual y colectiva⁴. No nos cabe duda de que la analogicidad educativa del *phrónimos*

⁴ A.I. PÉREZ GÓMEZ, “Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott”, en Introducción a J. ELLIOT, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1996, pp. 12-13.

en el que insiste Mauricio Beuchot participa en toda su extensión de esta misma crítica expresa a la instrumentalización educativa.

Sobreponerse, desde la actitud ética inherente a toda práctica educativa, supone por tanto declararse practicante de una filosofía “lenta” de la educación, en tanto que la prisa ha terminado por convertirse en síntoma de la racionalidad estratégica. Tal declaración resitúa los universalismos éticos formalistas en el ámbito de la historicidad. Por ello, el que las posturas más representativas de neoformalismo moral consideren como incuestionable la imposibilidad de que la moral se enseñe o se transmita, es decir, que las virtudes morales no se puedan enseñar como si fueran habilidades o destrezas con las que dar respuesta a la contingencia, hace que desde estos puntos de vista sea imposible desdibujar la línea que separa la teoría de la praxis. La liminaridad analógica reduce la cesura.

El miedo a los relativismos hace que se siga contemplando el ejercicio de la acción educativa desde principios directores ideales. En este sentido, quizás el verdadero problema se centra en la actualización del debate sobre el significado de la virtud para la educación. Si las virtudes no se interpretan como una destreza instrumental sino como algo siempre presente y vivo en constante referencia a los valores, y si se radicaliza la idea de que la dinámica de la transmisión siempre es intersubjetiva y dialógica, es posible que se acorten las diferencias entre las éticas de aspiraciones concretas y las éticas de equilibrio deontológico. El hábito en el que se sustenta la virtud no ha de ser entendido, por tanto, como una mera repetición caótica y arbitraria de actos, sino como la cualificación de la persona que consigue encontrar en sí misma la moderación de lo que sea lo bueno. Además, la pedagogía hermenéutica de lo cotidiano⁵ tiene claro que todas las acciones del hombre, de forma específica la acción-reflexión educativa, siempre se encuentran contextualizadas. En este sentido, tal y como nos enseña la psicología culturalista de J.S. Bruner, el aprendizaje siempre se realiza en un marco de narratividad y de tradiciones, lo cual hace que la virtud fluya en el momento mismo de su actualización. Este dinamismo es el que permite que Beuchot se apoye en A. MacIntyre para especificar el incuestionable carácter interactivo y comunitario con respecto a la sociedad de las prácticas educativas. Entender la educación como la enseñanza de la virtud acaba radicalizando el afán ético de una práctica docente enmarcada. En este sentido, a Beuchot, como decimos, le resulta especialmente oportuno el aristotelismo de MacIntyre.

Como sabemos, para MacIntyre, sólo si preservamos y protegemos las formas de vida comunitarias conseguiremos reflotar las prácticas sociales. De forma coimplicativa, al mismo tiempo que el cuerpo de la tradición de una comunidad se especifica en la virtud al interactuar con la extensión comunicativa e institucional de dichas prácticas lo que la virtud sea se consolida en

⁵ L.E. PRIMERO y M. BEUCHOT, *La Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano*, México, Primero Editores, 2003.

la recepción narrativa de la tradición. La excelencia que se alcanza mediante esta incorporación narrativa no obedece únicamente al desarrollo de destrezas técnicas, sino que incluyen esencialmente la consideración aglutinante de metas y valores con los que definir las prácticas en concreto. Por ello, es preciso profundizar en la distinción entre bienes y valores externos, que por serlo se relacionan con la acción coyunturalmente, y bienes intrínsecos que sólo se consiguen a través del desarrollo explícito de la acción misma. La dinámica de la historicidad hace que el modo de ser propio de los objetivos intrínsecos deseables sea la transformación.

En concreto la práctica educativa guiada por los intereses de los bienes externos supone la ratificación de la competitividad y la conceptualización de la aplicación como interés técnico, es decir, acaba en el imperio burocrático de una enseñanza administrada. Mientras que en el caso del descubrimiento del bien comunitario, a golpe de comportamientos ajustados icónico-analógicamente en la virtud y derivados de la tradición, en el momento mismo de su realización, implican la radicalización de la pertenencia y, por tanto, de la cooperación. Esto es lo que hace imposible la instrumentalización de las prácticas educativas desde esta perspectiva. A partir de esta incompatibilidad con la citada instrumentalización de las prácticas, es precisamente, desde donde se corroborará la imposibilidad de distinguir la teoría de la praxis en la energía educativa. Sin embargo, romper con tales cesuras más allá de las expresas declaraciones de principios requerirá a la hermenéutica analógica tocar el fondo de la existencia. Por eso tendremos que establecer procesualmente una suerte de reducción trágica.

3. LA ESPERANZA METAFÍSICA DE LA ANALOGÍA COMO SUEÑO PEDAGÓGICO

3.1. *La no renuncia al acceso proporcional a la realidad*

Se podría decir que el concepto de analogía que Beuchot rescata para el pensamiento hermenéutico se nutre de una nostalgia incondicional sobre el poder de lo real. De tal grado es la transformación sociocultural y filosófica que está experimentando el mundo contemporáneo que la resuelta, y en ocasiones enfermiza, apuesta por la diferencia ha descargado cualquier pretensión de fundamentación objetiva hilvanada por la trenza del referente de realidad. Sin dejar de tomar conciencia de la violencia que haya podido generar la atemporalidad de los primeros principios y siendo muy consciente de la necesidad de incorporar en el tiempo y en la dinamicidad semántica el fenómeno procesual de la interpretación, la analogicidad hermenéutica quiere presentarse como alternativa o propuesta realizada desde el término medio sin caer en la cuenta de que verdaderamente es el único espacio posible en el que podemos habitar de hecho. Al presentarse como propuesta se activa la nostalgia epistemológica de la ausencia y su función acabará siendo la de evitar que el significado tienda hacia lo equívoco, tratando de alcanzar lo unívoco, es decir, sujetar el sentido y tensionarlo lo más posible hacia lo uní-

voco⁶. Esta nostalgia de univocidad y de plenitud es la que consolida la aspiración metafísica y esperanzada de la analogía. La ontología debe ser, según Beuchot, reganada para la hermenéutica con objeto de evitar los relativismos extremos. En este sentido, y a pesar de que esta reconsideración metafísica no se presenta como una estructura fuerte o monolítica sino tamizada por el carácter mediador de la analogía, se da, a nuestro modo de ver, un explícito distanciamiento sobre la posibilidad heideggeriana y gadameriana de entender el ser como evento que acontece en la contingencia temporal de la finitud. Para la ontología hermenéutico-analógica interpretar no es únicamente un problema semántico por encontrarnos atravesados por el tiempo y por la inaprehensibilidad del devenir, sino que el problema de la verdad sigue estando más allá del mero semanticismo al vincular la analogía con la referencia, la correspondencia o el grado pertinente de proporcionalidad evocado por la realidad. Se trata de un realismo moderado en el que lo ontológico y lo epistemológico se coimplican para recualificar el correspondencialismo veritativo desde perspectiva analógica. Lo que ocurre es que, a pesar de tal mediación hermenéutica, se sigue manteniendo el presupuesto estructural de un dualismo unidireccional en el que se continúa legitimando la cesura entre el hombre y el mundo. Quizás, en este sentido, sirvieran al potencial reflexionante de la analogía algunos aspectos de la teoría de sistemas y de los paradigmas de complejidad a través de los cuales la coimplicación desaparece como instrumento para convertirse en un modo de ser adisyuntivo.

Detrás de toda esta unidireccionalidad recíproca de la filosofía de Mauricio Beuchot se halla, explícitamente en ocasiones y casi siempre de manera implícita, esta nostalgia univocista con la que la analogicidad queda comprometida en su propia formulación. Formalmente mantener esta estructura clásica, aunque sea de forma implícita, supone algunos lastres para la reformulación hermenéutica del espíritu trágico de la pedagogía.

Entendemos bien, en este sentido, que el discurso siempre optimista que a lo largo de la historia ha teñido de aspiraciones la historia de la educación al describir a ésta como el modo de desarrollo, progreso y liberación de la humanidad guiado por la proyección de un ideal, encuentre el eco adecuado en la hermenéutica de Beuchot al vincularse el acontecimiento educativo, mediador, liminar y dialógico por antonomasia, con la analogía de lo que debe ser con respecto a lo que es. Tanto el analogado principal como los secundarios siempre remiten al contenido semántico de una imagen del hombre que habitualmente está condicionada por algún tipo de analgésico metafísico del que tenemos conciencia implícita o explícitamente. Sin embargo es precisamente ello lo que hace que no podamos dejar de interrogarnos.

Afirmar, de una vez por todas, nuestra agónica instalación en el devenir requiere definirlo. El devenir, si definitivamente despertamos con la vigilia del *lógos* heraclíteo, ha de ser concebido como esa creencia en que las cosas,

⁶ Cf. E. AGUAYO, *La hermenéutica filosófica de Mauricio Beuchot*, México, Dúcere, 2001, p. 62.

los entes, los seres humanos, proceden de la nada y a la nada retornan y que el ser es ese intervalo de eventualidad en el que se concreta la nihilidad del tránsito. No hay ni una sola filosofía que, de un modo u otro, no haya reconocido la imposibilidad de soportar estas urgencias encarnadas del tiempo, y la pedagogía, a excepción quizás de la más actual neutralización tecnológica, ha sido guiada por la misma y única respuesta de trascendencia que se puede dar para encajar con algún sentido nuestras biografías y nuestra acción. La cuestión que nos hacemos, entonces, es la que tiene que ver con las posibilidades de habilitar para la vigilia del devenir el analogado principal de la ausencia, de la arreferencialidad, de la nada. El nihilismo pedagógico, ya lo hemos dicho, quiere radicalizar el carácter trágico de la analogía para poder conquistar todo el potencial trágico del pensamiento y de la narración vital y educativa. Por ello cuando Beuchot nos dice que el ser humano es análogo a todo no deberíamos intuir en ello ningún tipo de esperanza en tanto que la totalidad incluye la anulación. Nos interesa esta analogía de la aniquilación. En ella se reconocen sin ingenuidades todas las derivaciones del padecimiento hermenéutico y sobre ella tenemos incluso la posibilidad de construir el engaño de la esperanza pedagógica. En ella es en la que conseguimos tematizar desde la apropiación, y al mismo tiempo negación de la nihilidad, el giro ético y existencial de la experiencia educativa.

3.2. *La dimensión existencial de la ontología analógico-hermenéutica*

La gran preocupación originaria de la hermenéutica analógica, independientemente de que sus derivaciones puedan expresarse libremente, es esencialmente epistemológica y metafísica. Las dimensiones antropológica y ética son también vertebrales, pero posteriores. Este es el hecho de que la hermenéutica analógica siga inmersa en el mismo discurso analgésico y de fingimiento inconsciente prototípico de la filosofía y del pensamiento moderno y contemporáneo. No se afirma de manera satisfecha el problema de la finitud ya que se presupone de partida que la inteligencia humana iluminada requiere, antes bien, cuestionarse efectivamente la posibilidad de comprender por analogía sus propios límites. Nos preguntamos, en este sentido, de qué modo el reto de la metáfora es exclusivamente semántico y no propiamente existencial.

Tras el grito originario que nos instaló en el tiempo y en la creencia sobre la provisionalidad de los entes, el hombre se ha ido constituyendo como tal en el único espacio posible que puede hacer comprensible su anhelo constante por encontrar un remedio contra el devenir; ese espacio de la existencia es el de la memoria y el de la narración. Los juegos múltiples de la narratividad son los que han permitido tomar conciencia de las diferentes terapias en torno a las cuales se han venido configurando, por un lado, la *episteme* occidental y su extensión técnica y, por otro, la respuesta siempre provisional que el discurso sobre lo inmutable ha querido dar al sinsentido de la esencia del nihilismo. Históricamente, la hermenéutica, instalada en su metodismo ope-

rativo, ha pretendido ir respondiendo parcial, fragmentaria e inconscientemente a los múltiples aspectos culturales en torno a los que se ha constituido la narración procesual del dolor. La narratividad hermenéutica, por tanto, es la radicalización ontológica de la herida permanentemente abierta de la contingencia y el síntoma responsable que refleja la ausencia de la totalidad en la tarea de pretender aprehender la inaprehensibilidad del sentido.

En todo este contexto, la analogicidad es una opción más para contarnos a nosotros mismos cómo gestionar del modo más apropiado posible la incertidumbre fronteriza del dolor. Si la narración es el modo de darse la creencia misma en el devenir y si la hermenéutica es la ineludible tarea que se desprende de las urgencias implícitas en las múltiples narraciones históricas y sus contenidos, la reconsideración del pensamiento entendida ahora como pensamiento complejo tendrá que ser también filtrada por el tamiz hermenéutico de la lectura.

La estrategia de la categorización conceptual propia de una antropología centrada y unívoca no resiste la tensión de la diferencia sobre la que se consolida la mirada nihilista de la lectura. El modelo simplificador del concepto ha anquilosado la fluidez de la perspectiva y la fuerza divergente de la visión metafórica de la realidad. Sólo metafóricamente podemos contemplar el mundo de forma selectiva, eligiendo algunos hechos y obviando otros. Esta transformación ontológica implica el descentramiento antropológico, su liminaridad, y la consecuente e ineludible tarea lectora del ser humano. Por ello, cabe decir que detrás del poder de la metáfora no se encuentra la satisfacción del saber objetivo, certero y simplificador de la unidad, sino la inquietud permanente del error provocada por lo ausente, por lo no leído acechando siempre sobre nuestras elecciones.

La provisionalidad metafórica de la palabra, del texto, del icono, implica apertura, divergencia, inseguridad. El ser humano ya no puede dejarse seducir sin consecuencias por la linealidad lógica de la causalidad objetivadora. La experiencia nihilista no nos puede dejar indiferentes y, por ello, el desasosiego epistemológico de la metáfora anuncia siempre ese descentramiento trágico de la antropología hermenéutica mediante la cual se anuncian nuevos paradigmas para conocer el modo de ser de las cosas y la posibilidad de acceder a ellas.

No creemos que a estas alturas sea incongruente constatar el carácter metafórico de cualquier interpretación del mundo. La propia vida, como afirma Ricoeur, es una actividad y una pasión en búsqueda de relato. Por eso, incluso la construcción epistemológica de un entramado conceptual riguroso que tenga como objeto la explicación analítica de la realidad se encuentra sostenida por imágenes metafóricas que se consolidan con el hábito de la vida. Esta perspectiva del asunto, tan nietzscheana, nos recuerda que, en el contexto de la tradición occidental, el concepto puede concebirse como un mecanismo de defensa para hacer frente al devenir y que, sea del tipo que sea, el armazón teórico-científico siempre tiene detrás una fuerza de carácter simbó-

lico con la que dotar al mundo de sentido. Eso es lo que, en esencia, otorga un carácter trágico a la ineludibilidad lectora, existencial y hermenéutica.

3.3. *El sueño educativo como metafísica*

La lectura, por tanto, a pesar de lo que pudiera parecer, es precisamente la que está conduciendo el descentramiento y el desvelamiento nihilizante de la ausencia. De algún modo las grandes ideologías de los siglos XVII y XIX han pretendido mantener la perspectiva de humanismo centrado de los clásicos. Una suerte de fe laica o de religión secularizada ha creído ver en los artilugios de la emancipación y de la utopía una determinada idealización del ser humano armonizado con los demás y con el entorno. La radical legitimidad ética de esta aspiración no impide que el escepticismo de nuestros días y el estallido en fragmentos de la concepción esencialista del ser humano siempre pendiente de realizarse, haya trivializado el potencial crítico que encierra la esperanza social. Más bien, lo que se percibe en nuestros días es que la imagen centrada del hombre ha asistido a una muerte provocada por sus propios éxitos. La extensión técnica y tecnológica de la racionalidad científica y el éxtasis mercantil al que ha inducido el liberalismo económico en aras del total desarrollo de la libertad del individuo ha ido generando progresivamente la sospecha sobre la esencial centralidad ontológica y antropológica de la imagen ancestral y etnocéntrica del hombre.

Quizás el carácter fragmentario y vertiginoso del pensamiento y de la cultura contemporáneos haya puesto en evidencia la aspiración tradicional de los modelos humanos como referentes de significado y de acción. En este sentido, la propia antropología ha precisado readaptar sus inclinaciones originarias; sin embargo no parece en todos los casos que tal ajuste haya supuesto una descarga total en sus intenciones sino más bien una auténtica revitalización. Sin duda el estallido de la diferencia, frente a lo que pudiera parecerle a ese logocentrismo occidental y etnocéntrico, está convirtiendo a la antropología en una de las miradas más cualificada para pensar nuestro tiempo. Este es, a nuestro entender, el comprometedor contexto en el que se quieren enmarcar, por ejemplo, las intenciones de J.H. Bouché en el ámbito extensible de la antropología de la educación. Para este autor la toma de conciencia de la diversidad cultural, de la pluralidad y de la finitud humana exigen repensar y reconsiderar desde una perspectiva más activa y creativa el fenómeno de la educabilidad humana. La idea es la de no perder la esperanza en la posibilidad que la educación tiene para generar esperanza. Se necesita seguir pensando en la dinamicidad axiológica con objeto de que la educación para la vida y para la cotidianidad se cargue de auténtico sentido. El compromiso antropológico de la educación no puede prescindir, según Bouché, del

⁷ J.H. BOUCHÉ PERIS, *Educar para un nuevo espacio humano (Perspectivas desde la antropología de la educación)*, Madrid, Dykinson, 2003.

fortalecimiento de la ciudadanía participativa, de la paz como utopía, la solidaridad y la justicia. El nuevo espacio humano sobre el que ha de volcarse la educación ha de reconsiderar el sufrimiento, el dolor y la muerte en un contexto de dominio de lo efímero que tiende a obviar estas urgencias de la finitud. También debería hacer un esfuerzo por cuestionar críticamente la idea de progreso y las implicaciones de la técnica. Otro aspecto importante que habría que destacar es la necesidad pedagógica de sustentar la actividad social sobre la capacidad de argumentar, ya que en ella se consolida la auténtica capacidad dialógica. En este planteamiento no se renuncia en ningún momento a la confianza absoluta en la educación. Se ratifica un espíritu humanista reivindicando una suerte de renovación del ideal de la *paideía* clásica en el que el ser humano pueda volverse a ganar como centro neurálgico de la utopía y de la esperanza.

La cuestión verdaderamente problemática que se nos plantea es la de si de forma efectiva una instalación histórica y temporal en el sufrimiento y en la finitud humanas puede aún hoy proyectarse sobre el ideal de la mejor humanidad posible, incluso aunque ese ideal tenga el formato pedagógico. Quizás esa ingenuidad sea efectivamente la mejor baza de la esperanza, pero lo cierto es que el descentramiento antropológico nos está invitando a reconsiderar el propio modelo occidental de esperanza incondicional.

Tras el reconocimiento de las sospechas sobre fundacionismos metafísicos y antropocéntricos propias del siglo XX las concepciones del hombre y del saber humano se han visto envueltas en una crisis profunda. Sin duda, el pensamiento educativo se está viendo atravesado por ello. No sería congruente que la proyección pedagógica de la hermenéutica analógica siguiera rescatando la idealización del centramiento y de la idealización educativa. Nos es necesario despertarla del sueño ingenuo e incondicional de la esperanza para poder utilizar toda la potencialidad lectora que nos anuncia.

4. LA LIMINARIDAD ANALÓGICA COMO SOMNÍFERO

4.1. *Habitar en el límite: La pedagogía de la finitud*

La intrínseca labilidad del ser humano, emanando de su propia contingencia, es lo que determina su excentricidad (Plessner). El hombre-mortal siempre está expuesto y de su exposición acontece el miedo irresistible, el dolor y el sufrimiento. Ontológicamente tal excentricidad irrevocable haría que la realidad humana siempre estuviera oculta a sí misma, sin embargo la historia de la educación, desde nuestra perspectiva concreta, persistentemente ha transgredido la prohibición implícita de construir imágenes posibles del hombre o analogías sobre las que depositar alguna confortadora aspiración de sentido.

De forma radical el carácter icónico de la analogicidad pedagógica se convierte en la ratificación estructural de la posibilidad de generar imágenes de

sentido, en este caso mediadoras y liminares, consolidando la ensoñadora trasgresión existencial de una exposición humana siempre silenciosa. La palabra, el chillido originario, se han convertido en la gran máscara cultural mediante la cual nos protegemos inconscientemente del latido temporal y trascendente de nuestra excentricidad. Con la palabra, con el *lógos* que se consolida como *paideía*, nos ocultamos solidariamente en espacios socializadores y de alteridad de los avatares de la contingencia mediante todas aquellas imágenes y analogías a través de las cuales nos representamos a nosotros mismos, en nuestro sueño de querer ser siempre algo más de lo que verdaderamente podemos ser.

Al llegar a este punto, es bien conocido que muchos han apostado por el silencio como única opción. A nuestro entender ésta no sería la única opción. Existe esa otra respuesta de quien, como ya nos dejara escrito Heráclito, opta por estar despierto para, en este caso, poder tomar conciencia del sueño. El hecho de que la raíz última del despertar de nuestra memoria sea la intuición del aniquilamiento absoluto es lo que posibilita a la palabra que se proyecte temporalmente en la narración constante que somos. Al narrarnos nos representamos la ilusión de nuestra identidad individual y colectiva. La lectura ahora, la interpretación, se convierte en un recurso del que ha despertado. Las univocistas hermenéuticas científicas que obsesivamente han pretendido alcanzar un exclusivo sentido objetivo del texto o tejido complejo que representa la realidad humana, siempre han estado sustraídas del soporte aniquilador de la memoria. Por su parte, las hermenéuticas múltiples y relativistas que se han venido liberando tras la abdicación de los fundacionalismos racionalistas, aunque su nihilismo les impide dormir, se encuentran aturcidas ante el permanente ruido embriagador de la equivocidad. Pensamos con Mauricio Beuchot y con Eugenio Trías que el estado de analogía liminar en el que se consigue situar al ser humano es el estado vigilia apropiado para no renegar de la implícita tragedia que supone tener que ilusionarse y trascender. Pero nos es preciso ir "más acá". No debemos dejar que la analogía liminar humana, una vez descubierta como posibilidad de sufrimiento auténtico, consiga proyectarse en la metafísica poético-teológica o en la edad del espíritu. Estaríamos cediendo a una nueva tendencia más de adormecimiento.

Pensar la educación compromete múltiples dimensiones de la reflexión y de la acción humana. Sin embargo, esa multiplicación de perspectivas y de intereses con los que se reflexiona sobre la institución clave de las transmisiones está provocando una fragmentación instrumental cuya consecuencia, en gran número de ocasiones, acaba siendo un tipo de respuesta coyuntural y pragmática, es decir, un adormecimiento de la palabra. En este sentido la necesidad de volver a coimplicar la filosofía con la pedagogía en todas sus extensiones, después de pasado el vendaval positivista, univocista y reivindicativo de las ciencias educativas, resulta urgente para recualificar en profundidad el valor de mediación lectora más esencial de la educación.

Deberemos centrarnos en la ineludible condición previa de la experiencia y la práctica educativa. Una *filosofía de la finitud*⁸ nos puede ayudar a explicitar conscientemente la peculiaridad y las determinaciones de tal soporte. Joan-Carles Mélich nos ha asomado a la inquietud de la inacababilidad a través de esas “presencias inquietantes” de las que está constituido el ser humano: la temporalidad, la experiencia, el olvido, el testimonio, el deseo, el silencio, el placer, la alteridad... Superando todos los absolutos y todas las intenciones metafísicas que han vertebrado las aspiraciones educativas desde siempre, este autor reflexiona constatando cómo la narración, al manifestarse como el modo en que comprendemos de hecho nuestra temporalidad, se convierte en un emblema simbólico del sufrimiento por el que pasa lo educativo. De la incertidumbre permanente que emana del relato surge la necesidad hermenéutica. La procesualidad de la interpretación determina la caducidad de cada una de las interpretaciones. Ahora bien, sin miedo a cualquier tipo de relativismo equivocista que pudiera surgir de esta realidad de hecho, de esta nostalgia anonadante del absoluto, Mélich apuesta por el reencantamiento del mundo que emana de la impureza de la razón a través de una pedagogía de la situación y de la experiencia. Ello es lo que hace que la memoria no sea instrumentalizada sino la más autenticante, a la vez que adormecedora, proyección de sentido. De este modo, desde la experiencia, la educación tiene un componente ético esencial que se manifiesta en el testimonio y en el deseo.

Por todo lo dicho se nos invita muy acertadamente a tocar fondo. Probablemente nada sea adecuado decir sobre la experiencia educativa si no es en el marco de la constatación de los límites dinamizadores de la existencia. Sin embargo, a nuestro modo de ver, aún reivindicando la limitación como el permanente ejercicio pedagógico del querer seguir siendo, Mélich opta por extraer la vía esperanzada de la finitud. La finitud no es la muerte, sino el trayecto, nos dice; se identifica, de este modo, con la vida. Con lo cual, a pesar de pretenderlo implícitamente, no se consigue al final sustentar la experiencia educativa en la lucha agónica contra la muerte.

La liminaridad analógica encierra un componente trágico que subyace en el propio modo de decir de Beuchot. Sin embargo, a nuestro entender el autor mexicano es deudor de esta misma timidez de los planteamientos de Mélich en tanto que en el fondo emana de una filosofía que ofrece la esperanza como motor latente y previo de partida. Es preciso llevar este asunto hasta sus últimas consecuencias. Se trata de no prescindir de la energía que provoca el sufrimiento analógico, tanto desde un punto de vista ontológico como, en nuestra reflexión, desde un punto de vista pedagógico.

Beuchot, con Ramón Xirau, nos recuerda que el ser humano, perpetuamente fronterizo, termina siempre constituyéndose en la búsqueda incesante de la presencia que se nos escapa. Ahora bien, “como no podemos tener la presencia plena, a veces actual, y tampoco podemos quedarnos con la ausen-

⁸ J.C. MÉLICH, *Filosofía de la finitud*, Barcelona, Herder, 2002.

cia, o presencia completamente ambigua, tenemos que quedarnos con una presencia sentida, a medias intuita, pero real"⁹. No creemos posible hacer seguir avanzando a la hermenéutica analógica y sus posibilidades pedagógicas si no se escuchan con atención las raíces, el sentido y las consecuencias de esta palabra resignada. La presencia a medias de la analogía evoca el dolor de lo ausente y la incompreensión de lo presente en un mismo impacto hermenéutico.

Tal presencia analógica no es, por tanto, unívoca, ya que si fuera así implicaría plenitud y totalidad, pero tampoco es equívoca, ya que implicaría desencuentro absoluto en la diferencia. Supone más bien la permanencia de la insatisfacción, un siempre-todavía insalvable e insuperable¹⁰. Quizás sea esta insuperabilidad la que aún no ha sabido o querido radicalizar la hermenéutica analógica. Parece claro, de este modo, que si somos capaces de situarnos en un nuevo horizonte inicial carente de esperanza la reflexión posterior podrá prescindir de la posible ingenuidad de entender la analogía únicamente como una perspectiva lógica y adecuada a nuestra condición y no como un modo propio de ser del que han de partir todas nuestras terapias epistemológicas y pedagógicas. Pero además tendremos que superar otros riesgos.

4.2. Los riesgos reproductonistas de la iconicidad del *phrónimos*

La solidez de la vinculación entre un hombre homogéneo y universal y un mundo newtoniano objetivable espaciotemporalmente no requería lectura o interpretación, sino método. Al ponerse en evidencia, no sólo esta vinculación necesaria y unidireccional entre hombre y mundo, sino la propia realidad humana y el propio orden del mundo, se requieren aglutinantes de lectura. El hombre ahora es la propia lectura que se incorpora al dinamismo, a la procesualidad y a la complejidad de las múltiples narraciones que realizamos de nosotros mismos en las múltiples representaciones del mundo. Este hecho constitutivo, sin embargo, no nos hace evitar el carácter discursivo del narrar y del leer, y por tanto, el cúmulo múltiple de intereses implícitos con los que la hermenéutica de forma general, y en el caso que nos ocupa la analógica, puede llegar a anquilosar la memoria.

El riesgo que se corre en una propuesta de magisterio hermenéutico es el de no tomar conciencia de la procedencia y los condicionantes contextuales (socioculturales) de la virtud icónica sobre la que se sustenta la prudencia. ¿De dónde emana el poder transmisor del *phrónimos*? ¿Dónde se encuentra la legitimidad de su iconicidad? ¿Qué tipo de palabra es la que utiliza en su decir analógico para establecer algunos, pocos, como suele insistir Beuchot,

⁹ M. BEUCHOT, *Hermenéutica, analogía y símbolo*, Barcelona, Herder, 2004, p. 31.

¹⁰ Cfr. *Ibidem.*, p. 31.

elementos normativos que conduzcan las estrategias lectoras más adecuadas?

Es la memoria, a nuestro entender, esa órbita biográfico narrativa en la que se van consolidando las instancias de la identidad de los individuos y de los grupos. No existen inconvenientes importantes en aceptar el poder de la memoria en la constitución de esos presupuestos culturales que cimientan constitutivamente el juego hermenéutico de la educación; sin embargo, tenemos la necesidad de introducir un componente crítico en esta energía de la memoria para que verdaderamente sea un mecanismo de proyección y no un mero instrumento dogmático de reproducción. En este sentido, será preciso no dejar de preguntarse, junto con la ingente bibliografía y estudios que tratan sobre lo que ha de ser un maestro virtuoso, qué discurso oculto es el que verdaderamente se pone en evidencia en ese carácter regulador de la iconicidad analógica del magisterio. Cuando lo hagamos obtendremos esa respuesta que habla del adormecimiento terapéutico de la reproducción. Reproducir, conservar, no perecer. ¿No escuchamos también en la filosofía de Beuchot esta llamada inconsciente de la pedagogía a la ingenuidad del *conatus*?

Incorporarnos, constituirnos como memoria, manifestarnos en el dinamismo de la tradición, aferrarnos al conato de la transmisión: todo ello en sí mismo es muestra de la ineludible manifestación de la trascendencia a la que nos remite la contingencia. La educación, al ofrecernos vida en el tiempo, nos vacía también, nos determina el grado de olvido con el que tenemos que soportar los huecos semánticos de la finitud. En la transmisión habita la esperanza de que lo que hemos sido no sea devorado por la mortal tiniebla del olvido. La educación, por ello, reta con ingenuidad a la muerte con objeto de apropiársela, de neutralizarla. Silenciándola acaba reconociéndola como un espacio más de pertenencia, pero sin desearlo, el latido constante y oculto de su ausencia hace que los impulsos de la formación y de la memoria sean siempre anticipaciones de la mortalidad.

Morir educando tiene consecuencias críticas, pero es preciso languidecer la mirada para apropiárnoslas. Al margen de los condicionantes sociales explícitos con los que estallamos dialécticamente en el instante opresor de lo aparente podemos percibir cómo esta radicalización antropológica y ontológica de la educación es la que ofrece un importante soporte para luchar contra los reproduccionismos interesados. La memoria que se forma y que se sabe muriendo es el único agente posible de cambio y de transformación.

Quizás no resulte muy complejo admitir desde este presupuesto que la memoria encarnada en la efectualidad icónica y analógica del *phrónimos*, es decir, en el decir-mostrar del magisterio hermenéutico, se encuentra comprometida como nunca si reconoce el carácter trágico de su liminaridad. Al autenticarse agónicamente en el umbral, el pedagogo hermeneuta descubre el vigor moral y transformador de la contingencia. Sin la reticencia de la esperanza la educación y la prudencia pueden reaccionar contra la muerte,

enfrentarse. No hay negación posible, pero tampoco olvido hedonista o ensañación metafísica. El *phrónimos* que se enfrenta a la muerte aglutina los esfuerzos de todas las memorias ejecutándose sin reparos. San Manuel Bueno Martir deja así de ocultar ocultándose. Como paradigma de lo que queremos decir el personaje unamuniano puede servirnos. San Manuel ya no nos engaña más¹¹. Su iconicidad analógica, manifiesta en la tumultuosa equivocidad de su agonía pero a la vez en la univocidad del engaño en la única y sosegante respuesta verdadera que transmite, consigue radicalizarse mediante el filtro trágico de la hermenéutica. El pedagogo hermeneuta no miente. El estigma de su iconicidad se convierte en energía simbólica al poner en evidencia su lucha a muerte contra la muerte. En el contagio, en la compasión, en el compadecimiento, se encuentra la auténtica transformación práctica de la educación. En la perspectiva del hermeneuta trágico, la fuerza del diálogo y de la circularidad de la experiencia educativa se transforma en compasión. Como sabemos bien, la muerte nunca es mía sino que siempre es del otro y por tanto es en el otro donde tomamos conciencia de nuestra propia aniquilación. Donde verdaderamente morimos es en los otros. Es el rostro (icono) y la palabra (analogía) del otro lo que genera el fondo último de la experiencia educativa al densificarse en el tiempo la compasión. Queda ya enterrado el compadecimiento egoísta e interesado, es decir, esa compasión sobre la que proyectamos nuestros apremios de trascendencia y sobre la que habitualmente generamos ambiguos entramados de esperanza. En el trágico umbral hermenéutico sólo se puede obrar el *páthos* bifrente de un transitar coimplicativo y jánico. Docente y discente, anonadándose al mostrarse, al exponerse, al interrogarse, al decirse, al evocar con la palabra y con la memoria el hecho de habitar la creencia en el devenir. Diálogo pedagógico hermenéutico que sólo adquiere sentido al reconocerse como lucha feroz contra la muerte y en el que el aliento de cada palabra es la evocación compartida de una espiración permanente.

El magisterio trágico y compasivo autentifica la inevitabilidad de la analogía al reconocerla de raíz como un modo de ser antes que un modo de conocer. Nos liberamos también del carácter sacrificial de la pedagogía tan arraigado en nuestra cultura. Ya no se puede admitir abiertamente que nos redimamos de la contingencia a partir del sacrificio educativo, dado que nuestro mundo no es un mundo de redención. El hegelianismo, el progresismo, el marxismo..., relatos modernos de esperanza como en su momento el cristianismo, tienen en común el haber utilizado la idea de sacrificio como mediación entre el individuo y la muerte¹². El individuo que sufre se trans-

¹¹ "No queremos una filosofía que vaya en el cortejo de la muerte y con el acorde de su danza (Uno y Todo, Uno y Todo) nos haga olvidar el dominio perdurable de la muerte. No queremos engaño alguno. Si la muerte es Algo, en adelante ninguna filosofía ha de hacernos apartar de ello la vista, afirmando que presupone Nada", F. ROSENZWEIG, *La estrella de la redención*, Salamanca, Sígueme, 1997, p.45.

¹² Cf. J. MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, *La experiencia trágica de la muerte*, Murcia, Universidad de Murcia, 1995, p. 18.

forma al alimentar ilusión, y la transformación es formativa. Sustraídos de tales neutralizaciones, el sacrificio ya no es trascendente, ya no hay un sacrificio para, sino un sacrificio en. El sacrificio es en nosotros mismos.

Tal estallido interior de inmanencia hace que la coimplicación educativa se desencaje. La educación ya no envuelve la valentía heroica de quien no teme el sacrificio ni sacrificarse. El héroe-pedagogo deja de tener sentido como referente y se convierte en el verdadero símbolo de la reducción trágico-hermenéutica en la que nos vemos envueltos¹³. Su figura es la evidencia del universal terror a la muerte. Admiramos a quien tiene valor, a quien se arriesga, a quien pierde la vida por sus principios, a quien reproduce y transmite la seguridad de lo que ya somos. Admiramos a quien no queda paralizado por el pánico del tiempo y lo admiramos por inconcebible. El hombre moderno, los jóvenes, en todo caso, ya no somos héroes pero tampoco sabemos morir. Aquí es donde debe sentirse aludida una pedagogía liminar, analógica y hermenéutica: morir para aprender.

5. MORIR PARA ANALOGAR, MORIR PARA INTERPRETAR, MORIR PARA EDUCAR

Únicamente por agonizar conseguimos dotar de sentido la tarea de formación, de educación y de aprendizaje. Si traducimos tales presupuestos ontológicos a lenguaje ético, con inmediata facilidad por cierto, podríamos poner de manifiesto la poca capacidad de reacción edificante de los escolares en los países industrializados al estar atravesados de pantallas totales, de grandes simulacros y, en definitiva, de las grandes protecciones que el propio sistema ha generado contra la sociedad del riesgo. La contrapartida de esa sobreprotección, además de un proceso de pan-pedagogización que atraviesa todas las instancias sociales para defender a los individuos de los estragos de la competitividad, es la anulación de la experiencia. Los umbrales de las experiencias que modifican al ser humano son inalcanzables por una cultura del enlace (*link*) y del deslizamiento que pasa de puntillas por los referentes de sentido. Tal grado de estimulación en el simulacro ha producido la desmemoria y el silenciamiento de la finitud. La muerte ya ha sido velada definitivamente y la reacción moral que provoca el sufrimiento ante mí y ante el otro queda desvanecida en la *paideía* contemporánea. Antes de determinar los detalles del camino, habremos de reclamar a la extensión pedagógica de la hermenéutica analógica un esfuerzo de anámnesis para recuperar la conciencia del único y más poderoso de los vigos posibles.

A nuestro modo de ver, estrictamente hablando, la muerte es la experiencia que nos permite entender verdaderamente lo que es lo analógico. Su inaprehensibilidad requiere un único conocimiento posible en la alteridad que

¹³ Sobre cómo la cultura en general implica una respuesta inconsciente ante el avasallador terror que el ser humano tiene a la muerte véase E. BECKER, *La negación de la muerte*, Barcelona, Kairós, 2003.

siempre queda teñido por la insatisfacción de lo aproximativo y de lo meramente semejante, es decir, de lo analógico. Al quedar resignadamente convencidos de que se trata de un fenómeno exclusivamente vital y teñido de *lógos* biográfico, en tanto que los muertos no hablan, filosofar sobre la muerte resulta ser siempre una meditación sobre la vida. Además es preciso destacar que lo contrario de morir no es vivir, sino no morir, con lo cual no se da contradicción alguna entre morir y vivir en la medida en que pertenecen a universos distintos¹⁴. Este hecho es el que hace que la analogía no sea simplemente una disposición sino un modo de ser ineludible y a nuestro entender se convierte en el *topos* sobre el que Beuchot apenas se ha detenido. Convertimos a la muerte en discurso porque no queda otro remedio y al tomar conciencia de esta textualidad de lo inefable la hermenéutica recobra el pesimismo de su energía trágica. El texto del aniquilamiento invita a ser leído eternamente incorporándose en el tiempo y emplazando definitivamente a la entidad humana a habitar el abismo de la escisión. Si, por tanto, como se quiere mantener, la contingencia y la muerte son las raíces últimas de esta escisión hermenéutica, y si la mirada de la hermenéutica es prioritariamente textual, deberíamos reconsiderar para nuestros intereses el carácter existencial de la textualidad analógica en sentido amplio.

Sabemos que la tradición hermenéutica clásica ha hecho del texto, de su comprensión y de su explicación desde diferentes puntos de vista (filológico, teológico, estético, etc.), el centro neurálgico de su acción. Pero también sabemos que igual que los medievales hablaban del mundo como texto, Gadamer, en nuestros días, haciéndolo extensivo al diálogo, Ricoeur, considerándolo como acción significativa en el proceso mismo de la identidad narrativa, o Vattimo, vinculándolo a la monumentalidad retórica y debilitada de la memoria, han producido una inflación y una expansión considerable de la textualidad hermenéutica. Mauricio Beuchot participa de esta expansión ontológica que va mucho más allá de cualquier tipo de reduccionismo textualista.

Sin embargo, la raíz trágica de la hermenéutica y, rigurosamente hablando, de la filosofía misma, nos fuerza a no prescindir de la textualidad de la contingencia, de la textualidad de la muerte. De algún modo nadie puede poner en duda que la vida es un proceso de lectura permanente, es decir, de formación y de educación permanente, que se sustenta en el interno carácter narrativo de la procesualidad humana. Ahora bien, el sueño de querer leer siempre, aunque sea lentamente, como en su día nos propuso Nietzsche, nos invita a utilizar la estrategia analógica para leer lo nunca escrito, lo que nunca se escribirá, aquello que siempre esta por escribir incluso en ausencia total de la palabra. En tal ausencia queda el hermeneuta provocado por siempre.

¹⁴ Cf. M. ARRANZ "Jankélévitch: intérprete de lo inefable", introducción a V. JANKÉLÉVITCH, *La muerte*, Valencia, Pre-Textos, 2002, p. 7.

Al analogar con mirada hermenéutica esta ausencia total de la palabra, en ocasiones se encuentra la respuesta unívoca de la totalidad con visos de esperanza, en algunos casos, y con manifestaciones dogmáticas, en otros. Pero también se encuentra el estallido fragmentario de la ausencia que genuinamente hablando se acaba convirtiendo en un pluralismo equívoco de univocidades. La analogía descubre, de este modo, sus posibilidades, pero sobre todos sus límites: sus posibilidades, en tanto que se consiguen temperar epistemológicamente los excesos dualistas al permitir mantenerse lo unívoco y lo equívoco en la mirada hermenéutica misma; y sus límites, en tanto que su narración es siempre desde la vida y nunca verdaderamente desde la ausencia total de la palabra. No nos sirve ahora el recurso místico para ahondar en el sufrimiento analógico, únicamente cabe discurrir sobre la textualidad de la muerte.

Los aspectos vertebrales de la textualidad, el literal y el simbólico o alegórico, serán los únicos que sigan sirviéndonos. Pero sin exclusiones. En la misma habitación coimplicativa tendrán que mostrarse el sentido, el sinsentido, la referencia, la muerte, la arreferencialidad. Tomaremos conciencia de que no sólo interpretamos, sino que también somos interpretados. Morir nos convierte reflexivamente a nosotros mismos en texto abierto de nosotros mismos

Terminamos ya. La analogía hermenéutica siempre está considerada desde la vida, por eso es fácil entender de forma ortodoxa que el ser humano sea análogo a todo y que de ello deba emanar la *enéргеia* semántica. Sin embargo, qué decir ante la muerte. ¿En qué medida, si prescindimos tentativamente y por un momento del analgésico metafísico, la analogía tiene sustento ante la radicalización de la nada? Jankélévitch apunta que la alteración sobre la que nos proyecta la muerte es una alteración fingida, una alteración sin otro⁵; es un “como si” algo deviniera aún a sabiendas de que nunca nada se concretará. Esta carencia implícita en el pensamiento analógico no se ha conseguido radicalizar porque prepondera la esperanza sobre el fingimiento. Debemos hacer el esfuerzo por esclarecer que nuestras intenciones educativas siempre son ficciones, siempre son engaños con los que sorteamos el más puro vacío de sentido. Vivir y educar en el engaño reactivará la ilusión de no tener ilusiones y nos permitirá seguir hablando de desarrollo, evolución y justicia social atendiendo al criterio de la experiencia humana primera y más universal que es la de la contingencia.

¹⁵ V. JANKÉLÉVITCH, *La muerte*, Valencia, Pre-Textos, 2002, p. 227.