

## ¿ESPERANZA O TRAGEDIA EN EDUCACIÓN? ACERCA DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA DE LA *PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO* Y SU CRÍTICA DESDE LA HERMENÉUTICA TRÁGICA

Luis Eduardo Primero Rivas,  
*Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México D. F.*

*Resumen: Con el título precedente exponemos un comentario al capítulo “El reto de la pedagogía hermenéutico-analógica de lo cotidiano: encuentros y desencuentros”, del filósofo español Joaquín Esteban Ortega, publicado en el libro Usos de la hermenéutica analógica, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2004, pp. 203-247; en él analizamos sus tesis acerca de la respuesta que da a la crítica que Mauricio Beuchot y quien suscribe, le hicimos a su libro Memoria, hermenéutica y educación (Madrid, Biblioteca Nueva, 2002), examinándolas y confrontándolas con las tesis de la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano.*

Esta comunicación avanza en la construcción de una correcta intelección de la aplicación de la hermenéutica analógica a la reflexión y acción educativas, y se enmarca en el sentido dialógico y comunicativo del movimiento de la hermenéutica analógica.

§1\*. La exposición de esta extensa comunicación se ha dividido en catorce apartados para revisarse con mayor provecho:

\* Este símbolo [§] busca identificar *parágrafos* numerados sucesivamente al interior del texto, útiles para ubicar y facilitar referencias. Retomo esta idea de las ediciones de la filosofía clásica alemana. En libros como la *Crítica de la razón pura*, o la *Filosofía del derecho* de Hegel, e incluso *La filosofía del futuro* de Feuerbach, encontramos este tipo de identificación interna, que hoy, en las ediciones electrónicas y/o difundidas por medio de la Internet cobra un nuevo valor, pues facilita ubicar textos y citarlos propiamente.

1. El eje “vertebrador”
2. Lo algésico y lo analgésico
3. La filosofía perenne
4. “La coimplicación Beuchot-Primero”
5. Leer en clave trágica
6. “La lucha de la palabra misma”
7. Acercarse a la hermenéutica analógica
8. Buscar la felicidad
9. Inicio del balance
10. La “caja negra”
11. Diversos tipos de teorías
12. El conocer humano
13. La verdad analógica
14. Demandas y contrademandas

Esta estructura se organiza mediante un análisis del extenso comentario a la propuesta de la *pedagogía de lo cotidiano* –y particularmente a la *hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*– realizado por el filósofo español Joaquín Esteban Ortega, de la Universidad Europea Miguel de Cervantes de Valladolid, quien examina el tema anunciado.

Esteban Ortega, en el libro *Usos de la hermenéutica analógica*<sup>1</sup>, presenta la respuesta al diálogo que le propusimos al examinar sus tesis educativas en el capítulo final del libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, y lo hace detallada, cuidadosa y prudentemente, en una actitud dialógica que motiva la presente reflexión.

El autor español estructura su capítulo en siete apartados que tratan de:

1. Una introducción sin título explícito que inicia su texto.
2. Normatividad hermenéutica analógica y pensamiento trágico.
3. ¿Una metafísica superestructural para la *pedagogía de lo cotidiano*?
4. Phrónesis como virtud hermenéutico-educativa y como encuentro.
5. Teoría y praxis como reflexividad hermenéutica.
6. *Pedagogía de lo cotidiano* y sensibilidad pedagógica.
7. Consideración final.

## 1. EL EJE “VERTEBRADOR”

§2. La introducción mencionada plantea la hermenéutica como “un interesante eje vertebrador de la reconsideración de las ciencias humanas y sociales”, donde se ubica su propio trabajo original de referencia<sup>2</sup>, que buscaba

---

<sup>1</sup> Joaquín ESTEBAN ORTEGA, “El reto de la pedagogía hermenéutico-analógica de lo cotidiano: encuentros y desencuentros”, en *Usos de la hermenéutica analógica*, Primero Editores (Col. Construcción Humana), México, 2004, pp. 203-247. Nota: Las referencias subsecuentes al texto de Esteban Ortega las haré con un paréntesis al interior del texto.

<sup>2</sup> Joaquín ESTEBAN ORTEGA, *Memoria, hermenéutica y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.

“intentar que, desde una radicalización ontológica de la existencia humana, se pudieran habilitar algunos espacios creativos de recuperación de la memoria” (JEO, 2004: 203), inspirados por la filosofía del autor que nucleaba y organiza su pensamiento: Hans-George Gadamer.

Su contexto inicial nos coloca de entrada en la densidad conceptual que desplegará a lo largo de sus argumentos, y ubicándose en el horizonte de referencia básico que debe considerar –el trasfondo de la hermenéutica beuchotiana–, examina la situación del movimiento de la hermenéutica analógica en estos años iniciales del siglo XXI y ofrece una conceptualización favorecida “desde el privilegio hermenéutico que” le “pueda conferir la inicial distancia cultural” de ser europeo, que registra con propiedad la consolidación de la hermenéutica analógica, favorecida, incluso, por sus “heterodoxias emergentes” (JEO, 2004: 205), una de las cuales, al parecer, es la *hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*.

Concluyendo su apartado inicial externa una de las preocupaciones que cruzaran su texto afirmando que “habrá que estar muy atentos a que esta inercia identitaria [de la hermenéutica analógica] no acabe convirtiéndose en un nuevo modo de alienación acrítica”, esto es, en un renovado univocismo hegemónico que termine con la posibilidades de dicha filosofía, especialmente con sus capacidades dialógicas y heurísticas (JEO, 2004: 206).

## 2. LO ALGÉSICO Y LO ANALGÉSICO

§3. Su segundo apartado expresa en su primer párrafo una de sus tesis estelares al afirmar:

“Si la interpretación, efectivamente, lleva implícita alguna normatividad metodológica para, en el caso de la hermenéutica analógica, poder mediar significativamente entre lo unívoco y lo equívoco, la consecuencia acaba siendo el olvido del padecimiento ontológico radical que mueve a la búsqueda de sentido. Sin duda, el estado de arrojamiento humano nos coloca en la situación de hecho de tener que conferir sentido a lo posible. De ahí arranca la ineludible estrategia humana de supervivencia a través del encaminamiento metódico. Sin embargo, este enfrentamiento con la palabra ausente en el propio decir siempre es posterior. Lo originario es la ausencia, el reconocimiento algésico de la inaprehensibilidad de lo posible” (JEO, 2004: 207).

La tesis de lo algésico, lo doloroso, lo trágico está ampliamente desarrollada en este apartado, y le servirá para afirmar su antónimo: lo analgésico, particularmente de la filosofía, especialmente de las ingenuas, convertidas en un “calmante filosófico” (p. 207), en un “un mero fármaco semántico” (p. 209), o en “un nuevo mecanismo de defensa semántico totalmente coyuntural” concreto en el “fármaco de la metafísica y de la ciencia-tecnología como respuesta adormecedora a nuestra finitud e incertidumbre” (p. 212), y expresado en “el mito, con su extensión ritual, y la ciencia [que] han pretendido dar cuenta permanentemente de esta obligada implicación, por ello Occi-

dente es una muestra ejemplar del carácter defensivo del hombre frente a la contingencia y a la ausencia de fundamento. La educación, la escuela, puede ser definida desde su comportamiento simbólico y ritual... y en buena medida el ritual de sus prácticas y de sus discursos son comprendidos desde esta perspectiva antropológica que la caracteriza como estructura de acogida ante la contingencia... o dicho de otro modo, como mecanismo de defensa y de protección ante el sufrimiento implícito en la natalidad." (p. 214).

El autor español sostiene la primacía del dolor, la tragedia, la incertidumbre, a través de reiteradas vías –paradigmáticamente el “padecimiento ontológico radical” (p. 207), la “energía del padecimiento” (p. 211), el “grito originario” (pp. 212-3), el “nacimiento” (pp. 214-5)–, y tiene que concluir que la “esperanza” es una cosa mala, como afirma reiteradamente:

“Rigurosamente hablando no hay filosofía alguna que no adolezca de una dimensión trágica que atraviese todos sus presupuestos. Incluso los optimismos filosóficos, bien sean humanistas o teológicos, encierran en sí mismos esa terapéutica de la esperanza que por defecto nos remite expresamente a nuestra propia limitación y al sufrimiento” (p. 207).

“Sin ser síntesis sistémica en la que no existe principio ni final, la analogía hermenéutica, si no proclama el dolor de la incertidumbre y de la errancia, es decir, si no se afirma la imposibilidad *a priori* de la esperanza, estará manteniendo intactos los propósitos analgésicos de la filosofía” (p. 211).

“El reconocimiento trágico de la analogía y su capacidad limítrofe de generar una mediación semántica que nos sustraiga de la simplificación, el engaño y el dogmatismo de lo unívoco, por una parte, y la posibilidad, por otra, de no renunciar a la diferencia y al devenir, a la incertidumbre y a la complejidad misma de la realidad vislumbrando la esperanza precisamente en el momento mismo de perder toda esperanza, únicamente es posible porque no se enfrenta a la hermenéutica con la ontología, sino porque se parte de un presupuesto ontológico, quizás aún demasiado satisfecho de sí mismo” (p. 217).

§4. Todavía podemos referir otros lugares del capítulo analizado donde el filósofo gadameriano vuelve a referirse a la *esperanza*, que en su filosofía es definitivamente una cosa mala, mas con lo dicho tenemos suficiente información para saber que los que creemos en ella y la ejecutamos, cometemos el pecado de la ingenuidad filosófica, realizamos prácticas analgésicas, utilizamos fármacos, somos optimistas –por humanistas o teológicos–, coyunturales, y desconocemos la “finitud”, que es un concepto central en la lectura que Joaquín Esteban Ortega hace de Gadamer, a “pesar de que sus múltiples discursos tiendan a obviar y a desdibujar su verdadera importancia” (p. 213).

*Entre paréntesis*

§5. Dicho sea de paso, y aprovechando el contexto que acabamos de recuperar en la deconstrucción que hacemos del texto de Esteban Ortega. La tesis interpretativa sobre Gadamer que recién destacamos, quizá explique una

aparente contradicción del filósofo español. Iniciando su capítulo (p. 204) afirma que pone en duda “si es que verdaderamente existe en mi trabajo tal ortodoxia” [la gadameriana], cuando todo su texto parece presentarla. No obstante, y apegándonos a la interpretación dicha, que está también presente en la página 203 (“intentando radicalizar el contenido trágico y no explicitado” de la filosofía de Gadamer), es posible que Joaquín Esteban Ortega sea más gadameriano que Gadamer o sea un post-gadameriano que lee en clave trágica lo que el mismo Gadamer vio, quizá, en otro sentido.

### 3. LA FILOSOFÍA PERENNE

§6. Más allá de esta sutileza, y recuperando el significado de lo dicho por Esteban Ortega, el punto es que su filosofía lo aleja de lo analgésico, lo enfrenta a la realidad, a la filosofía perenne y no coyuntural, y tiene que concluir lo siguiente, como tesis básica y final de su pensamiento expresado en el texto deconstruido:

“El hecho de no encontrarnos en situación sino de ser situados hace que el fenómeno de la interpretación no sea posterior a cualquier actividad humana sino el propio modo de ser que la configura. Esta universalidad de la hermenéutica al determinar toda actividad del saber y del comprender, se convierte en un momento ineludible de las prácticas y los discursos educativos condicionando y enriqueciendo los fenómenos de la transmisión, de la reproducción, del aprendizaje, de la didáctica y del magisterio y del saber en sí mismo” (p. 216).

### 4. “LA COIMPLICACIÓN BEUCHOT-PRIMERO”

§7. El tercer apartado –“¿Una metafísica superestructural para la *pedagogía de lo cotidiano*?”– inicia con una tesis que más adelante aprovecharemos por extenso, y que afirma: “De alguna manera la fuerza de las creencias y de las filiaciones, es decir, la fuerza de la memoria, nos obliga a hacer la filosofía que somos”, y examina “la coimplicación Beuchot-Primero”, partiendo de la idea que tiene “un aspecto especialmente” que consiste en “la dificultad de conciliar tal pretensión metafísica y de fundamentación de la hermenéutica analógica con la pedagogía de lo cotidiano de corte marcadamente dialéctico” (p. 218), que más tarde presentará como de una “filiación... que parte de los desarrollos del pensamiento marxista de Lukács, pero especialmente de Ágnes Heller al tematizar la cotidianidad..., cuerpos de creencias [que] resultan ser elementos de enajenación que impiden los procesos reales de transformación social” (pp. 218-9).

Para el filósofo español la “coimplicación” nombrada sólo “resultará” de un “despliegue sobreabundante de *philia* para poder conciliar esa proyección de sentido *a priori* que habita por definición en el talante metafísico de la analogicidad con las aspiraciones de emancipación que emanando de lo coti-

diano quieren ceñirse sobre todo tipo de superestructura ideologizante y sometedora” (p. 218).

Esteban Ortega, prudente y retóricamente, asevera que “quizás la falta de análisis detenido me permite anticipar esta cesura insalvable entre las dos filiaciones. Por ello estaré atento a una explicación convincente sobre si este encuentro provocado por la amistad puede de verdad sostenerse estructuralmente sin que nadie salga engañado” (p. 219). Posibilidad que puede darse, dada la “ingenuidad” de quien esto escribe y de Mauricio Beuchot Puente.

Como la vinculación de filosofías que le preocupa le parece inconciliable, hace un esfuerzo hermenéutico para hacerla viable y el apartado concluye con su exposición, basada en las tesis de G. Vattimo, particularmente su idea de *kénosis*, “el abajamiento filosófico”: “En la *kénosis* el hombre se reconoce habitante del límite y de alguna forma se recupera en su «cotidianidad mestiza». Quizás sea este abajamiento el lugar más propicio sobre el que poder fundamentar una vinculación coherente entre los presupuestos trascendentes más íntimos de donde ha surgido la analogicidad hermenéutica y las urgencias materiales que nos propone la necesidad de que la educación sea verdaderamente una apropiación humana de las condiciones materiales de nuestra existencia cotidiana” (p. 220).

## 5. LEER EN CLAVE TRÁGICA

§8. El cuarto apartado del capítulo analizado –*Phrónesis como virtud hermenéutico-educativa y como encuentro*–, recuerda a la Ágnes Heller marxista “en el prólogo a la edición castellana de su *Sociología de la vida cotidiana*”, para recuperar las “inspiraciones” hellerianas y subrayar las heideggerianas *leídas en clave trágica*.

Destaco *la clave de lectura* utilizada por Esteban Ortega en tanto la letra de lo citado de Á. Heller efectivamente menciona el heideggeriano “estar arrojados a esta vida alienada” de la cotidianidad (p. 221), mas desde siempre, desde los lejanos tiempos de mi relación cercana con la filósofa húngara, y hasta que escribí el libro *¿Cuál Ágnes Heller?*, entendí que la “inspiración” en Heidegger era negativa, y por reacción buscaba afirmar la vida pues “esto significaba por tanto que debía elaborarse una concepción que, como teoría de la vida cotidiana, no negase su afinidad con la enajenación y, sin embargo, afirmase al mismo tiempo que junto a la estructura intrascendible de la vida cotidiana y, a pesar de ella, una vida cotidiana no alienada es también al menos concebible<sup>3</sup>, y realizable.

En consecuencia, frente a la clave de interpretación de Esteban Ortega, podemos construir otra biófila, afirmativa, esperanzadora, que favorezca la

---

<sup>3</sup> Esteban Ortega cita: A. HELLER, *Sociología de la vida cotidiana*, tr. cast. J.F. Ybars y E. Perez, Barcelona, Península, 1987, 2ª, p. 6.

posibilidad de “encuentro” que le interesa; que centrará, correctamente, en la *phrónesis*, aun cuando ésta también, sea leída por él en clave trágica:

“A mi modo de ver, el espacio fronterizo de encuentro analógico-hermenéutico es la *phrónesis*. Inicialmente podemos decir que la *phrónesis* ha sido rescatada por la hermenéutica de Beuchot como elemento analógico imprescindible para consolidar la proyección ética y educativa de su propuesta. Además, la *phrónesis* lleva implícita la impronta urgente de la *dóxa*, es decir, de las creencias simbólicas y de las prácticas diarias sobre las que se constituye la cotidianidad. Pero además, resulta imposible prescindir del elemento trágico que encierra la *phrónesis* en tanto que saber siempre obligatoriamente abierto y lector de la finitud enmarcada” (p. 221).

§9. Apoyándose en el estudio clásico sobre la *phrónesis* –*La prudencia en Aristóteles* de P. Aubenque<sup>4</sup>–, Esteban Ortega recupera tesis del Estagirita para la importancia práctica, moral, de la *phrónesis*, vinculándolas al mundo de la vida cotidiana para afirmar: “el que Aubenque incida en esta recuperación aristotélica del término para lo cotidiano y para la vida concreta rescatándolo del esencialismo platónico-científico nos posibilita la vinculación estrecha de la ética, de la pedagogía y de la metafísica” (p. 223), que, en sus claves de lectura recibirán una interpretación trágica, y en las que proponemos *analgésicas*, para recordar una de las tesis queridas del filósofo español.

No obstante, y subrayando que este cuarto apartado se refiere a la *phrónesis como virtud hermenéutico-educativa y como encuentro*, independientemente de los desencuentros marcados, y de las malas interpretaciones que podamos hacer, hay un espíritu *phronético* que nos anima, y aquí podemos encontrar lugares de coincidencia, como en el texto que citamos enseguida, del final del apartado ahora presentado:

“Sí que es cierto que la pedagogía en los últimos años, sobre todo en su aspiración más univocista vinculándose a la pretendida certeza de la objetividad científica y a la pantomima de autolegitimación con la transformación del nombre en *Ciencias de la Educación*, ha terminado subiéndose al proceso de inflamación racional y tecnológico, es decir, a una suerte de *hybris* epistemológica que no ha hecho más que derivar en mera instrumentación. La prudencia quedaba excluida en beneficio de la cientificidad. En este sentido, esta reivindicación y en la prudencia de la tragedia, de la cotidianidad y de la analogía podría suponer la apropiada revinculación de la pedagogía con la filosofía de forma incuestionable. A mi entender, nuestro mundo contemporáneo en su conjunto está especialmente necesitado de este reenganche de las ciencias humanas” (p. 223-4).

Si bien hay puntos de encuentro, Esteban Ortega sigue con su *dedo en el renglón* –insistiendo en la importancia de recordar la tragedia<sup>5</sup>– y abriendo un

<sup>4</sup> P. AUBENQUE, *La prudencia en Aristóteles*, Barcelona, Península, 1989.

<sup>5</sup> “De algún modo, tal radicalización [¿de recuperar la *phrónesis*?] nos permite tocar fondo y nos permite también consentir que, ya sin olvidos, entre en funcionamiento la guía básica de lectura adecuada de la hermenéutica analógica para no dejar de mantener aspiraciones de

amplio tema de análisis e *implicación*, cuando al final de este apartado, y refiriendo “las posturas más representativas del neoformalismo moral” (p. 224), aborda el tema de la enseñanza de las virtudes, acercándose a una teoría de la personalidad [“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”, (p. 225)], y creando el ambiente para pasar a su importante quinto apartado, titulado “Teoría y praxis como reflexividad hermenéutica”.

## 6. “LA LUCHA DE LA PALABRA MISMA”

§10. El apartado que comenzamos a sintetizar retoma una crítica central que le formulamos a Joaquín Esteban Ortega en *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* cuando subrayábamos su «dilentantismo filosófico», a lo cual replica que “Beuchot-Primero confunden la sofisticación elitista de un ambiente elegante dirigido a aristocracias intelectuales con la lucha de la palabra misma por querer expresar la ambigüedad limítrofe de tener que tener memoria. Ya hemos señalado que el problema de la verdad no es tanto lo que sea o el modo de acceder a ella sino la necesidad de tener que enunciarla. El instalarse en la radicalidad de la memoria no tiene nada que ver en este caso con una reacción nostálgica de la soberbia eurocéntrica... sino con la pretensión de llevar hasta sus últimas consecuencias las implicaciones ontológicas siempre previas de cualquier tipo de desarrollo, aplicación o comprensión de las instituciones humanas” (pp. 225-6).

Recordemos que para Esteban Ortega, “las implicaciones ontológicas siempre previas de cualquier tipo de desarrollo, aplicación o comprensión de las instituciones humanas”, son las propias de la interpretación, de la esencia de la “experiencia hermenéutica”, que serán en sí mismas, análogas con la “experiencia educativa”, y fundantes de su noción del ser humano, por lo que desde esta concepción nos explicamos que en la página 226 se refiera a quien esto escribe y a Mauricio Beuchot, como “intelectuales asentados que piensan [gracias a su “típico dogmatismo ambiguo”] que el único modo de compromiso se encuentra en la acción y en ningún caso en la narración, en la cual únicamente se concretan los fetiches ideológicos de un capitalismo cultural dominante”. Punto seguido, basándose en su tesis narrativa, y apoyándose en la destacada filósofa H. Arendt, se queja: “De nada sirvieron entonces las poderosas intuiciones de Hannah Arendt cuando afirmaba en alguna parte de *La condición humana* que «no es el actor sino el narrador quien acepta y ‘hace’ la historia»”.

emancipación y de transformación social en lo cotidiano. Sólo así habremos fundamentado una estrategia verdaderamente viable para el desdibujamiento de la teoría y la praxis. De lo contrario, aunque pretendamos lo contrario, seguirán presentes las cesuras” (p. 224).

Desde estas tesis Esteban Ortega aborda la crítica central que hace a la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano, planteándola con afirmaciones como esta:

“Éste es [el olvidar la “experiencia hermenéutica”, la “narrativa”], a nuestro modo de ver, el importante prejuicio sobre el que la pedagogía de lo cotidiano sustenta el desfase explícito entre teoría y praxis. Su clara filiación dialéctica insiste permanentemente en la aplicación de la teoría para transformar la realidad social, en este caso mediante la tarea educativa. Pero esta misma estructura dialéctica es la que sigue conservando la esencia del desfase. La propuesta teórica del filósofo, aunque sea una metafísica de lo cotidiano, es ofrecida al maestro para que sea aplicada en el compromiso de su práctica docente. ¿En qué medida el discurso sobre lo cotidiano no se aleja de lo cotidiano mismo del mismo modo que lo hace la tecnología burocrática de las reformas educativas estatales a pesar del acierto de sus declaraciones institucionales?”<sup>6</sup>.

§11. Reiterando sus tesis, Joaquín Esteban Ortega asegura: “Probablemente superar el prejuicio de que la aplicación es un ejercicio epistemológico unidireccional pueda permitirle a la pedagogía de lo cotidiano realizar un verdadero encuentro con el talante hermenéutico. [Pues] en la dimensión reflexiva de la ontología hermenéutica la aplicación desvanece en su totalidad la cesura entre la teoría y la praxis” (pp. 226-7).

El concepto estelar que comienza a fulgurar es el de “reflexividad hermenéutica”, y lo utiliza para referirse a “las actuales corrientes sobre la práctica docente” y recuperar su intención en el libro considerado en la crítica original: “En este sentido [de la importancia de la reflexividad], las intenciones de *Memoria, hermenéutica y educación* quedaban claras cuando en la introducción se afirmaba sobre el trabajo lo siguiente: «En ningún momento se ha querido, ni se ha podido, renunciar a su configuración filosófica, por lo cual en este caso la reflexión es acción en sí misma y la aplicación se realiza sobre el propio discurso»”<sup>7</sup>.

Queda claro que para Esteban Ortega, una “configuración filosófica” sólo puede ser hermenéutica, y la hermenéutica sólo puede estar marcada por la “reflexividad”, por lo cual tiene que afirmar otra crítica a la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano:

“Todo el planteamiento de aplicación de la hermenéutica analógica a la educación encierra estructuralmente, por tanto, el problema secular del desfase entre teoría y praxis. Incluso desde un punto de vista temporal asistimos al lineal devenir de cómo el metafísico tras su reflexión propone un determinado tipo de práctica que se deriva de su ejercicio de fundamentación. Al

<sup>6</sup> El filósofo español coloca aquí su cita de pie de página 25, que a la letra dice: “L. E. PRIMERO, *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, o. c., p. 153 y ss.”, donde presento el desfase entre las “la educación pública como política de Estado” y la vida cotidiana del sistema educativo nacional, en este caso del mexicano.

<sup>7</sup> El autor se auto-refiere en “J. ESTEBAN ORTEGA, *Memoria, hermenéutica y educación*, p. 19.”.

margen de que las posibilidades de aplicación sean muchas e incluso fructíferas, es un hecho que no han surgido reflexivamente de la propia práctica educativa del maestro en el aula o del padre de familia en su hogar. Ahora bien, el propio modo de ser de la hermenéutica analógica, sustentada desde perspectiva pedagógica por el poder mediador de la virtud de la *phrónesis* incluye de raíz la posibilidad de desdibujar los límites entre teoría y praxis en la que hemos de empeñarnos por muchos motivos” (p. 227).

### *Phrónesis y desdibujamiento de límites*

§12. Es claro que para Joaquín Esteban Ortega la “hermenéutica analógica de la educación”, léase la *hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, está mal “estructural” y funcionalmente, toda vez que “incluso desde un punto de vista temporal asistimos al lineal devenir de cómo el metafísico tras su reflexión propone un determinado tipo de práctica que se deriva de su ejercicio de fundamentación”. En este caso, la reflexión metafísica es *a priori* a la práctica, fundamentada, e inducida a los *maestros en el aula o del padre de familia en su hogar*, pues “es un hecho que no han surgido reflexivamente de la propia práctica educativa”.

Esto es lo que dice el filósofo español, y para también recuperar lo bueno que declara de la *pedagogía de lo cotidiano*, subrayemos que en esta misma página asevera que sus “posibilidades de aplicación” son “muchas e incluso fructíferas” (p. 227), a pesar de ser una *metafísica*.

El apartado sigue desarrollándose desde sus tesis que, impulsadas por su correcta reflexividad (que sobreentiende su verdad, entendida como ese decirse de la “palabra”), postulan que “el pedagogo hermenéuta debe ser el investigador, el único que ofrezca fundamentos, en cada caso concreto, a su práctica docente” (p. 227), que “el silencio metapedagógico, por tanto, ha de convertirse ahora en invitación” (p. 228) –a buen entendedor...–; y examinan la narrativa de Pierre Bourdieu, autor francés que es tomado como guía para “superar la falsa, artificial y «absurda»... oposición metodológica entre individuo y sociedad”, pues, gracias a la reflexividad hermenéutica “el agente desvanecido en la estructura recobra vida” y “el mundo de la vida, en el contexto de la modernidad, es decir, ese fondo atemático que representa a los sujetos actuando sobre la sociedad, se ha desacoplado de la perspectiva externa y no implicada que permite contemplar la sociedad como sistema unívoco” (p. 229), tal como lo hacían el “organicismo funcional de Durkheim o al globador materialismo dialéctico y económico de Marx” (p. 228).

De Bourdieu retoma “los conceptos de *habitus* y de campo”, planteando al primero como “esas estructuras mentales y cognitivas por medio de las cuales las personas manejan el mundo social y producen, perciben y evalúan sus propias prácticas... al mismo tiempo [que] produce el mundo social y es producido por él. Bourdieu en este sentido habla de «estructura estructuradora» y «estructura estructurada». Así las cosas es posible mantener la pretensión

coimplicativa entre la acción de los sujetos y los hechos estructurantes” (pp. 229-230).

§13. Esteban Ortega, interpretando en sus claves a Bourdieu, afirma: “de algún modo, el encontrarnos instalados de hecho, como pusiera en evidencia la fenomenología existencial, se convierte en una de esas claves que le permiten a Bourdieu recalificar el valor hermenéutico y teórico de la memoria”; “internalización socio-cultural” planteada como dinámica, “relacional” y vinculada a la práctica, que es entendida “como el elemento mediador entre el *habitus* y el mundo social”, y el “espacio de interacciones” que permite “plenificar la reflexividad entre lo que se hace y las consecuencias que tiene eso que se hace sobre lo que se sigue haciendo”, por lo cual concluye: “si es el campo de interacción el que condiciona el *habitus*, será el *habitus* el que confiere sentido y valor al campo al constituirle” (p. 230).

Con estas tesis expuestas, su narrativa avanza a construir nuevos niveles de argumentación, recuperando tesis del campo educativo, y particularmente de “A. Giddens, en quien de forma especial se consolida la reflexividad en el contexto de su teoría de la «estructura-acción»” (p. 231).

Interpretando a Giddens retoma la tesis del dinamismo de las prácticas, que “son recreadas continuamente por los actores sociales gracias a los medios que les permiten expresarse como tales agentes” (pp. 231-2), y subrayando la presencia de “las personas” en “la acción”, que es planteada como “recurrente, reflexiva; incide sobre sí misma en la medida en que en el momento mismo de ejercerse actúa sobre la estructura”.

Subrayando la necesidad de la experiencia hermenéutica, circunstancia que es imposible de abandonar en su reflexividad, asegura:

“No obstante, el fondo atemático sobre el que se teje la práctica cotidiana de un agente requiere de una perspectiva hermenéutica al admitirse que para describir actividades humanas es preciso estar familiarizado con las formas de vida en que se expresan esas formas de vida” (p. 232).

E Incluso:

“La tradición, la memoria, el prejuicio, fueron elementos rescatados de las reticencias ilustradas para hacer ver que el comprender no se encuentra condicionado metodológicamente sino que resulta ser el propio modo de ser del ser humano” (p. 233).

Y, más adelante, para recordar el dinamismo de la comprensión que ha planteado, Joaquín Esteban escribe: “La modificación permanente a la que nos somete el fenómeno del comprender hace que los efectos de nuestra acción hermenéutica sobre textos, sobre momentos o sobre interacciones, se integren en la constante modificación de nuestra identidad histórica” (p. 233).

(Digamos, entre paréntesis, que ojalá la dinámica de este diálogo, lo lleve a una comprensión auténtica de la hermenéutica analógica, y particularmente de la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano, las cuales seguramente le darán una grande historicidad).

§14. Más allá de este breve comentario, seguimos recuperando las tesis centrales expuestas por el filósofo comentado, quien sigue aprovechando las ideas de Giddens, de quien recuerda su “hermenéutica doble”<sup>8</sup>, la primacía del “lenguaje”, y le permite afirmar:

“Lo que ocurre es que este dar cuenta [como hacen los “investigadores”] es una práctica social cotidiana más de un determinado grupo de actores sociales. Es decir, que teorizar sobre la pedagogía de lo cotidiano es una práctica cotidiana más. De ahí y sólo de ahí, de esta reflexividad analógica, puede surgir una verdadera aplicación de la teoría sobre la praxis, es decir, en el momento mismo en el que desaparece la idea de aplicación... porque teorización y práctica son la misma cosa” (p. 235).

Esteban Ortega se acerca a obtener sus conclusiones finales en la crítica hecha sobre la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano, y preparándolas asegura:

“En estos momentos de nuestra reflexión compartida con Giddens parece ya claro que la reflexividad que nos interesa no es la de un *cogito* que revierte sobre sí mismo de forma trascendental para acceder al significado esencial de las cosas después de reducir los lastres de la actitud contextual natural, sino más bien un proceso de permanente interacción entre los individuos y el ambiente en el que se imposibilita el establecer fronteras de certidumbre sobre cada elemento del sistema” (p. 236).

Y aportando a la construcción de una epistemología analógica –pues, a pesar de lo dicho, da con una intuición válida–, asevera:

“Con la reflexividad-analógica, por tanto, se quiere designar un paradigma emergente en el ámbito de la epistemología, para describir una alternativa a los modelos lineales o simples de análisis e intervención de la sociedad. La antropología consigue recualificarse como el saber esencial en la medida en que se descentra radicalmente, de forma dinámica y recursiva, sobre los espacios y los tiempos de la actividad social” (p. 236).

Por ser relevante, el filósofo español especifica la definición de reflexividad que recupera de A. Giddens, afirmando: “«Reflexividad», entonces, no se debe entender como mera «auto-conciencia» sino como el carácter registrado del *fluir corriente* de una vida social”<sup>9</sup>; y desde este dinamismo avanza en una tesis analógica de grande importancia, pues escribe:

“La mirada modifica lo mirado; lo mirado modifica la mirada. Cambian las coyunturas, cambian las concepciones de las cosas, cambian las cosas mismas, vuelven a cambiar las coyunturas por haber cambiado las cosas, etc. A nuestro entender es justo en este momento en el que el relativismo implícito en esta circularidad epistemológica reclama una perspectiva hermenéutico-analógica en la que se evite la inamovilidad de la lectura única de las cosas,

---

<sup>8</sup> Cfr.: “la hermenéutica no” es “un espacio epistemológico privado propio de los investigadores en ciencias sociales, sino una práctica realizada de hecho por todo el mundo” (p. 235).

<sup>9</sup> Esteban Ortega cita de Giddens, *La constitución de la sociedad...*, pp. 40-41.

pero en la que también se evite la equivocidad relativista haciendo válida no la perspectiva de los individuos y tampoco la perspectiva de las estructuras, sino su confluencia. Son muchas las consecuencias fácticas que la acción educativa puede llegar a extraer de tales consideraciones, tanto desde el punto de vista de la recualificación de la tarea docente, como desde la perspectiva estrictamente didáctica, como desde la proyección ética de la tarea educativa y de su gestión, etc." (p. 237).

## 7. ACERCARSE A LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA

§15. El penúltimo apartado que nos presenta Joaquín Esteban Ortega está titulado "*Pedagogía de lo cotidiano y sensibilidad pedagógica*", y recupera un claro "punto de encuentro entre nuestra consideración de la experiencia educativa entendida como experiencia hermenéutica y la pedagogía analógica de lo cotidiano" (p. 237), que acerca nuestros antónimos modos de concebir, sin mayores divergencias.

La coincidencia donde nos unimos se ubica en el ámbito de la sensibilidad, vinculado a los aportes del pedagogo holandés Max van Manen, la concreción educativa, la comprensión y la sutileza pedagógica (como "*subtilitas applicandi*" escribe Esteban Ortega, p. 239), y de ahí, el "tacto pedagógico", que conducirá a la "influencia pedagógica" (p. 240), que está vinculada a la "alteridad", por lo que el filósofo español cita de van Manen: "La influencia –señala expresamente– connota la actitud abierta que muestra un ser humano respecto a la presencia de otro"<sup>10</sup>.

Desde estas razones, Joaquín Esteban Ortega avanza en el diálogo abierto, aseverando:

"Podemos decir que una vez que se nos aclare si la pedagogía de lo cotidiano está o no mediatizada por un ideal previo e impositivo de lo que sea la liberación humana, podremos dar el siguiente paso de su mano, ya que la conexión sobre la sensibilidad pedagógica es clara. En especial en cuanto a lo que se refiere a la educación de los sentimientos. En las pasiones, en los sentimientos, quedan liberadas las censuras *instrumentalizadoras* de la razón y se consolidan significativamente nuestras acciones. Un ejercicio hermenéutico y educativo sobre este sustento esencial de la cotidianidad requiere tacto analógico y el compromiso que emana del potencial moral que en ello se encuentra encerrado. Nos volvemos a reencontrar ya al final de estas reflexiones en ese ámbito de la sabiduría práctica, la *phrónesis*, que no procede por leyes exactas ni avanza por recetas"<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Joaquín Esteban Ortega, cita de M. VAN MANEN, *El tacto en enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, tr. cast. E. Sanz, Barcelona, Paidós, 1998, p. 32.

<sup>11</sup> Esteban Ortega cita L. E. PRIMERO y M. BEUCHOT, o. c. [*La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*], p. 67."

## 8. BUSCAR LA FELICIDAD

§16. El apartado final de Joaquín Esteban Ortega se denomina “Consideración final”, recupera la situación de nuestra época –el “tránsito” entre la modernidad y la posmodernidad–, para aseverar: “en ningún caso nos vemos capaces de afirmar con total contundencia, como hace Primero en diversas partes de sus escritos, la necesidad de regresar a los ideales modernos de la Ilustración sobre los que se sustentaba una proyección liberada de un determinado ideal de humanidad como si tal cosa, como si nada estuviera cambiando” (p. 243).

En este contexto vuelve a acercarse a la hermenéutica analógica, para, incluso, ayudar a responder el reproche que acabamos de transcribir, en tanto escribe:

“No tenemos duda de que la hermenéutica analógica propone unas claves de lectura apropiadas para realizar una mediación enriquecedora, sin embargo será preciso ir constatando de hecho cómo verdaderamente la analogía puede tener una mayor tendencia a la equivocidad sin hacer verdaderas intenciones por rescatar de una vez por todas la incertidumbre como señal distintiva de lo humano posible” (p. 243).

Perfilando los logros que puede continuar alcanzando la hermenéutica analógica, vuelve a sus tesis epistemológicas [“El bálsamo de la hermenéutica analógica además resulta ser un magnífico procedimiento para dar respuesta epistemológica a la reforma de un pensamiento atravesado por la complejidad y la transversalidad, pero además para recordar constantemente que el sentido es más sentido que nunca al ser coimplicativo”, (p. 244)]; mas, sin embargo, se aferra a la *cruz de su parroquia*, e insiste en lo suyo:

“Ahora bien, al relajarnos del *agón* que conlleva el estar situados con el bálsamo de la analogía y sentirnos nosotros mismos analogando hemos sufrido un chispazo, un rebrote de memoria agónica al darnos cuenta de que en el hecho mismo del consuelo está precisamente el problema. ¿Deberá seguir siendo la filosofía, y en el caso que nos ocupa de manera especial, deberá seguir siendo la educación un consuelo para el caminante aturdido o deberá despertársele del sueño adormecedor del engaño como ya nos propusiera Heráclito en los albores de la reflexión misma?” (p. 244).

Y concluye hablando del límite, la muerte, las “inocencias conceptuales”, que terminan “instrumentalizando de un modo u otro al ser humano” (p. 245).

## 9. INICIO DEL BALANCE

§17. Una de las grandes autoras de la literatura recreativa contemporánea, asentó en un pequeño libro, escrito como de broma, que “la comprensión incorrecta es a menudo más peligrosa que la ignorancia”<sup>12</sup>, y este recordato-

---

<sup>12</sup> Cfr. Jeanne Katerhine ROWLING (con el seudónimo de Newt Scamander), *Animales fantásticos y donde encontrarlos*, Barcelona, Salamandra, 2001, p. xx.

rio lo hemos tenido muy presente en la hermenéutica realizada sobre el texto analizado de Joaquín Esteban Ortega, pues deseo alejarme del peligro en el balance que tengo que hacer de sus argumentos, al tiempo que me interesa ser justo, evitando malinterpretarlo deliberadamente, o de plano tergiversando malignamente sus tesis.

Para conseguir la buena interpretación requerida leí cuidadosa y reiteradamente sus afirmaciones, para extractar su argumento central, que expuse en la primera gran parte de esta comunicación, que da a conocer la “perla fina” de su crítica y excluye muchas líneas de sus razonamientos –especialmente sus muchas tesis epistemo-metodológicas–, mas se concentra en lo básico para entenderlo, comprenderlo y valorarlo.

En este contexto podemos sintetizar que el núcleo de la crítica de Esteban Ortega se expresa en la “cesura” que la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano hace entre la “teoría y la praxis”. Separamos lo inseparable en tanto lo constituyente del ser humano es su “experiencia hermenéutica” que se da simultánea a su constituirse como ser humano, y se concreta en su ser persona.

Ser ser humano es tener memoria, y tenerla en poseer una teoría que inmediatamente se realiza como reflexividad afectando en esta realización y/o ejecución, la práctica, que prestamente retorna a la teoría por una especie de círculo permanente de retroacción, que define el dinamismo del ser humano. Para Esteban Ortega estos juegos de acciones y reacciones son complejos y se explican gracias a los conceptos de “habitus” y “campo”; así como de “hermenéutica doble”, y “«estructura-acción»”, que en conjunto buscan, como lo ha escrito textualmente, “superar la falsa, artificial y «absurda»... oposición metodológica entre individuo y sociedad”, pues, gracias a la reflexividad hermenéutica “el agente desvanecido en la estructura recobra vida” y “el mundo de la vida, en el contexto de la modernidad, es decir, ese fondo atemático que representa a los sujetos actuando sobre la sociedad, se ha desacoplado de la perspectiva externa y no implicada que permite contemplar la sociedad como sistema unívoco” (p. 229), tal como lo hacían el “organicismo funcional de Durkheim o el englobador materialismo dialéctico y económico de Marx” (p. 228).

Esto es: una metodología correctamente entendida, plantea que “el agente desvanecido en la estructura” –léase la persona–, “cobra vida”, independizándose de la “sociedad”, que ya no puede ser entendida “como sistema unívoco” que avasalla a la persona, y en consecuencia, debemos de alejarnos de la *absurda, falsa y artificial* separación o cesura entre la persona y la sociedad, en tanto, en verdad, no hay tal división entre teoría y praxis.

## 10. LA “CAJA NEGRA”

§18. En octubre del 2004, en un evento académico de una institución mexicana especializada en educación, una ponente sostuvo que en una investiga-

ción realizada entre tres universidades de los países de América del Norte (México, Estados Unidos y Canadá), se había “coincido” en que uno de los factores a investigar, en el horizonte general de la formación docente en los países nombrados, era la relación “teoría-práctica”, donde el “guión aparecía” como una “caja negra”. Esta brillante formulación viene de maravilla en el contexto del balance que realizamos sobre las tesis de Esteban Ortega, toda vez que él ofrece una interpretación para aclarar la *caja negra* mencionada, tomando posición tanto teórica como práctico-educativa, pues su opción lo llevará a la “investigación-acción”, que será concebida como un campo de realización de la reflexividad.

Otra luz puede abrir la *caja negra* para mostrar que la teoría se vincula con la práctica de una forma mucho más compleja que la presentada por Joaquín Esteban Ortega, en tanto la teoría –el universo de lo simbólico, el conjunto genérico de los significados–, se ha constituido históricamente con una dinámica social heterogénea, diferencial y combinada, que nos obliga a considerar las diversas historias (y culturas) existentes en el desarrollo del género humano, y no solamente la dada por la “memoria”, que identifica preponderantemente el desenvolvimiento del mundo Occidental, y a pesar de las buenas voluntades, termina afiliándose con el eurocentrismo.

Evitando este escollo podemos asumir que existen múltiples universos de significados –de teorías–, y que en todo caso habrá tantas “memorias” como culturas haya, y que ellas están separadas óptica, gnoseológica y vivencialmente de quien nace, del nuevo individuo de la especie que llega al mundo, el cual ha de hacerse con su mundo cultural, que por ser pre-existente a su nacimiento, está separado de él, aun cuando no queramos.

Esa “teoría” está relativamente separada de la práctica que acoge al nuevo miembro de la especie o está proporcionalmente vinculada a ella; e incluso pensada con los conceptos de “habitus”, “campo”, “«estructura estructuradora» y «estructura estructurada»”, está apartada de quien nace, por su ser, su dinámica, su conjunto u organización; y por la materialidad de la nueva vida humana que surge; en tanto el nuevo individuo, para tener cualquier experiencia hermenéutica, tendrá que formarse materialmente de la mejor manera que se pueda, para comenzar a registrar lo externo, aún desde el vientre materno, y desde ese captar lo exterior iniciar el desarrollo de su “teoría”, de su subjetividad, que antes de gnoseológica será ontológica, y le servirá para captar lo externo.

En consecuencia, la “teoría” está mediada, tanto histórica, como cultural y empíricamente, y el ser humano que viene al mundo se tiene que apropiarse de ella gracias a las mediaciones que le brinda el entorno que lo trae a la vida, que en un número hegemónico de casos corresponde a una familia –del tipo de sea–, que lo capacita o no para tener sus experiencias hermenéuticas, que serán posteriores a la práctica que lo acoge, y a la misma acción que él realice individualmente.

Teoría y práctica están separadas filo y ontogenéticamente, histórica y cotidianamente, y solo una posición deontológica univocista puede suponer su vinculación sin cesuras y plantear un *telos* deseable; sin embargo, difícil aun cuando alcanzable filogenéticamente en una sociedad muy diversa a la que hoy nos circunda.

Dicho de otro modo: aún cuando no queramos, teoría y práctica están separadas, y debemos precisar las mediaciones con las cuales pueden vincularse; situación conceptual y empírica que nos lleva a una teoría de la personalidad que sea capaz de explicar cómo se forma la persona, y consecuentemente cómo se apropia de las capacidades para simbolizar y desde ahí realizar su experiencia hermenéutica.

Ésta será siempre derivada, y solo una ilusión ontológica y gnoseológica nos podrá hacer pensar en su simultaneidad con la práctica. Desde este modo de concebir, la experiencia educativa también será derivada, y por tanto la educación –en el universo de la *pedagogía de lo cotidiano* e incluso en el de la *hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*–, será, socialmente hablando, la práctica con la cual se conforma a las personas, quienes, sólo teniendo desarrolladas sus capacidades biológicas, fisiológicas, psíquicas y cognitivas, podrán estar aptas para ir conformando sus experiencias hermenéuticas, que les irán dando los significados y “memorias” que requieren para vivir su vida e integrarse a su cultura de acogida.

## 11. DIVERSOS TIPOS DE TEORÍAS

§19. Es importante subrayar que la práctica a la cual hacemos referencia<sup>13</sup>, en la formación escolar y profesional de la persona, ha de especificarse en otro tipo de mediaciones –diferentes a la de la *historia de vida* del que nace–, y explicadas por la teoría de los campos de producción simbólica y la antropología de la ciencia; conceptualizaciones que explican cómo las personas ingresan, permanecen y se promocionan dentro de los campos en los cuales logran insertarse; y permiten pensar los diversos tipos de teorías usadas en las actividades profesionales, entre los cuales podemos conceptualizar las escolares y/o académicas, las científicas emergentes, las consolidadas a nivel nacional, las validadas internacionalmente y las históricas, aquellas que pueden convertirse en paradigmas.

Con esta dinámica de significados podemos entender que en la institución escolar actúen prioritariamente teorías de consumo interno (que incluso pueden llegar a nivel de tesis de titulación o de grado, que duerman *el sueño de los justos* en las bibliotecas escolares); mientras que en los campos profesionales luchan teorías emergentes, consolidadas o paradigmáticas, y que de ahí viene

<sup>13</sup> El conjunto de acciones e interacciones morales que favorecen la actividad poética –productiva, económica–, a la vez que se apoyan en ella.

la fuerza y la diferencia de los diversos tipos de saberes, que se expresan diferencial y combinadamente, y no de forma unitaria.

Si esto es cierto en la ontogénesis, también lo es en la cotidianidad de las personas. Sólo una ilusión ontológica y gnoseológica nos puede llevar a concebir que la experiencia hermenéutica sea simultánea a la práctica, a la acción.

## 12. EL CONOCER HUMANO

§20. Sabemos, esto es, llegamos a conocer, solo mediante procesos, y a través de intuir, representar, idear, conceptuar y categorizar<sup>14</sup>; por lo cual el tiempo de formación de un intelectual es diferencial y laborioso, y una alta responsabilidad de quien educa.

Esto es cierto para la educación recibida tanto en la familia como en el entorno comunitario inicial de quien nace, así como en su escolaridad posterior; y por esta circunstancia es que en el libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* –el punto de referencia de la crítica original a Esteban Ortega–, expusimos los capítulos dos, cuatro y cinco, que argumentan sobre la formación de la personalidad, buscando presentar las mediaciones con las cuales nos conformamos las personas, y avanzamos una consistente teoría de la personalidad, que por ahora ha concretado situaciones ontológicas y gnoseológicas, y en su momento tendrá que avanzar incluso, a las circunstancias anatómicas y fisiológicas que nos constituyen, con estudios sobre la biología del cerebro.

Estas afirmaciones, que captan con proporcionalidad propia nuestro objeto de atención, son pensadas desde la filosofía de la hermenéutica analógica, coincidente con la de Karl Marx en diversos puntos y particularmente en su metodología, y buscan expresar la situación auténticamente existente en el universo considerado, actuando con un criterio realista y una teoría de la verdad analógica y diversa de la planteada por Joaquín Esteban Ortega: “Ya hemos señalado que el problema de la verdad no es tanto lo que sea o el modo de acceder a ella, sino la necesidad de tener que enunciarla” (pp. 225-6).

En este sentido “la necesidad de tener que enunciarla” es una prerrogativa que asume una conceptualización unívoca o prepotente, y que se aleja de la epistemología de la hermenéutica analógica, dialógica en su constitución y tendencia, y –deseamos– vacunada de caer en cualquier “univocismo hegemónico”, como brillantemente planteó Alejandro Martínez de la Rosa, en el libro *Usos de la hermenéutica analógica*, capítulo primero.

---

<sup>14</sup> Véase un planteamiento de estas tesis en el capítulo “Metodología marxiana y hermenéutica analógica” que he publicado en el libro *Usos de la hermenéutica analógica*, ed. cit.

### 13. LA VERDAD ANALÓGICA

§21. En este contexto, pensamos que la verdad es en sí misma analógica y por tanto tiene grados. Cinco ha descubierto Mauricio Beuchot, y los hemos expresado en la comunicación “La ontología y la verdad en la importancia de la hermenéutica”<sup>15</sup>, encontrando que la verdad se define en un aspecto ontológico, epistemológico (cuando se refiere a la relación de la mente a las cosas: “se ve la relación desde el cognoscente hacia lo conocido”); semiolingüístico (se refiere a la verdad de la relación entre las proposiciones “con la realidad que pretende describir”): lógico (“como se da la verdad en las relaciones entre enunciados”)<sup>16</sup> y socio-antropológico (“cómo llegamos al consenso sobre nuestros enunciados”); y que por tanto la verdad se construye en el diálogo y la interacción, y no se expresa con la posición encontrada en las tesis de Esteban Ortega.

Exponemos los argumentos que acaba de leer en tanto creemos –y sólo hablamos de lo que creemos, con lo cual estamos plenamente de acuerdo con Joaquín Esteban cuando afirma: “de alguna manera la fuerza de las creencias y de las filiaciones, es decir, la fuerza de la memoria, nos obliga a hacer la filosofía que somos” (p. 218)– que expresan con proporcionalidad propia la vinculación entre la teoría y la práctica, y que la verdad ontológica que expresamos es más fuerte que la argumentada por el filósofo español.

Que el nivel epistemológico que utilizamos es más sutil y por tanto más sólido, en tanto recupera mayores elementos que los contenidos en la tesis de Esteban Ortega; que el aspecto semiolingüístico corresponde a un mayor universo de significados que el contenido en las tesis del autor español, de quien podemos decir que borda sobre la teoría de la personalidad –y sus significados e implicaciones–, pues ni siquiera explicita su antropología filosófica, al menos que asumamos, como parece ser, que el ser humano es igual a experiencia hermenéutica.

§22. El nivel lógico de nuestras tesis está poco dilucidado, tanto en lo que manifiesta Esteban Ortega, como en lo afirmado por nosotros –pues sólo he hecho referencias a la teoría de la personalidad mencionada–, mas podemos presumir que la sutileza con la cual hemos trabajado nos apoya para una mayor consistencia lógica; y finalmente, que el nivel socio-antropológico involucrado, que crea consensos y valida las verdades en las comunidades intelectuales, pareciera avanzar, cuando nuestras tesis para una teoría de la personalidad son utilizadas y desarrolladas por otro autor, que las aprovecha creativamente<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Expuesta en el Coloquio de Hermenéutica Analógica, realizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, los días 18 y 19 de octubre del año 2004

<sup>16</sup> Cfr. Mauricio BEUCHOT, *Sobre el realismo y la verdad en el camino a la analogicidad*, México, Universidad Pontificia de México (Subsidios Didácticos # 9), 1998, p. 3.

<sup>17</sup> Dinko Alfredo Trujillo Gutiérrez, en una lectura muy analógica, en el capítulo “De la hermenéutica subjetiva a la hermenéutica del sujeto: hacia una propuesta vincular y conceptual”, del libro *Usos de la hermenéutica analógica*, ed. cit.

Recurrimos a estos argumentos apoyándonos en nuestra filiación con la filosofía de la hermenéutica analógica, que en cuanto actitud de saber y construir significados es una capacidad y disposición de ánimo para concretar sutilezas, identificar contextos, establecer diferencias, realizar pensamiento y potenciar el diálogo, pues sólo así recuperaremos la analogía, que para este contexto, es buscar la proporción adecuada entre los encuentros con Esteban Ortega, de tal forma que establezcamos con nitidez las diferencias y construyamos sobre los acuerdos, en tanto, en un auténtica aptitud dialógica, unas y otras nos son sumamente útiles, pues nos ayudan a avanzar en nuestro esfuerzo, especialmente en la empresa educativa de la *pedagogía de lo cotidiano*.

Dicho esto, y habiendo establecido nuevas tesis para el diálogo, podemos concluir estas observaciones sobre lo dicho por Joaquín Esteban recuperando lo que nos pide.

#### 14. DEMANDAS Y CONTRADEMANDAS

§23. Esteban Ortega afirma que “de alguna manera, reclaman de mí algún tipo de conversión intelectual a esta pedagogía hermenéutico-analógica de lo cotidiano en el momento mismo en el que tome conciencia de que he de liberarme de mi dogmática filiación gadameriana” (p. 204), y como la pone en duda, quizá por su ultra-gadamerismo o post-gadamerismo que lo hace llevar al extremo su idea de la “energía del padecimiento” (pp. 211-2) que lo impulsa a su correlativa pedagogía; entonces la nueva demanda a formularle es que abandone su extremo trágico, examine otras posibilidades, y se reconcilie con la esperanza, que en verdad no es tan mala como la concibe.

Simultáneamente nos dice que “antes de determinar los detalles del camino [que seguirá después de su conversión], 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” (pp. 216-7), la mencionada “energía del padecimiento”, con lo cual estamos en un dilema si concebimos el asunto de acuerdo a la epistemología de fondo de Esteban Ortega –tan cercana a los extremos que parece univocista–, y adoptamos la epistemología analógica que intuye en algunos momentos, para aprovecharla en muchos sentidos, particularmente en su espíritu dialógico.

Esta posición quizá nos lleve a matizar la contundencia del autor español cuando escribe: “el pedagogo hermeneuta debe ser el investigador, el único que ofrezca fundamentos, en cada caso concreto, a su práctica docente. El espacio analógico ya está habilitado. El silencio metapedagógico, por tanto, ha de convertirse ahora en invitación” (pp. 227-8), con lo cual los interesados en la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano debemos de guardar silencio, toda vez que, en la dinámica de las razones de Joaquín, estamos lejos de ser hermeneutas, pues ignoramos la fuerza del padecimiento, consecuentemente la experiencia hermenéutica, y separamos la teoría de la práctica, pecado mayor intolerable en el ámbito de la pedagogía de la tragedia.

No obstante, la memoria nos trae el recuerdo de Galileo, quien –según la conseja popular–, afirmó al término de su abjuración de la teoría copernicana, “y sin embargo, se mueve”; parafraseándolo al decir *y sin embargo, hablamos, escribimos, comunicamos*, y apoyándonos en la esperanza, retomamos otra afirmación de Joaquín Esteban Ortega, quien asevera:

“No nos parece que de los presupuestos antepuestos se pueda deducir la imposibilidad de pensar lo cotidiano. Probablemente nuestro trabajo no incluía una perspectiva tan concreta, ya que sus intenciones desde el principio eran otras. Sin embargo, podemos decir que una vez que se nos aclare si la pedagogía de lo cotidiano está o no mediatizada por un ideal previo e impositivo de lo que sea la liberación humana, podremos dar el siguiente paso de su mano, ya que la conexión sobre la sensibilidad pedagógica es clara” (p. 241).

§24. Este texto nos tiene que llevar a un contexto previo de referencia planteado por las tesis del autor analizado acerca de la “coimplicación Beuchot-Primero”.

Para Esteban Ortega esta situación es producto de la *philía*, es una situación peligrosa, y solo puede sostenerse de milagro; en tanto la hermenéutica analógica se funda en una “pretensión metafísica” mientras que “la pedagogía de lo cotidiano [es] de corte marcadamente dialéctico”, y en consecuencia son posiciones divergentes que deberían chocar antes que unirse; en tanto la hermenéutica analógica tiene una “proyección de sentido *a priori*” que se contradice “con las aspiraciones de emancipación que emanando de lo cotidiano quieren ceñirse sobre todo tipo de superestructura ideologizante y sometedora” (p. 218).

Estas tesis pueden recibir un extenso y complejo tratamiento analítico para buscar una respuesta puntual en la historia de la crítica ilustrada a la religión, no obstante, considerando razones de contexto y oportunidad, debemos limitar nuestra respuesta a unos pocos puntos.

En primer lugar hay que especificar la diferencia entre el pensamiento de Marx y el de los marxistas, situación a la cual me he referido en el primer capítulo del libro *Balance de una propuesta pedagógica*<sup>18</sup>, y de donde tenemos que concluir que una es la filosofía de Marx y otra la de sus seguidores, quienes dejaron de conocer obras fundamentales del filósofo de Tréveris, y crearon una “metafísica” en el mal sentido del término: una especulación abstracta, imaginaria y fetichizada que distorsionó el pensamiento marxiano y llevó a la revolución de los productores asociados al fracaso que se iconiza con la caída del Muro de Berlín, como signo preclaro del fracaso de la revolución leninista.

---

<sup>18</sup> En Prensa. México, 2004; Véase particularmente los apartados “La educación recibida por los participantes en la Primera Internacional”, y “La educación en la época de la Segunda Internacional”, §§ 27-30.

En segundo lugar, e incluso siguiendo a Marx, quien criticó acre y reiteradamente a lo que hoy llamamos *religión institucional* –sintéticamente: el catolicismo de la Santa Sede, con su poder mundial–, podemos poseer una filosofía que pueda “recurrir hasta la religión, si ésta se encuentra en la perspectiva de la emancipación humana, que hace *libre al ser humano*, y lo deja ser incluso, hasta religioso”<sup>19</sup>, en tanto es erróneo pelearse con lo bueno, mientras tenemos que ser opositores de lo malo, perverso y anti-humano, como se desprende del pensamiento ético de Marx, que es tan desconocido, que todavía sigue permitiéndole escribir *a algunos*, de un supuesto “englobador materialismo dialéctico y económico de Marx”, ideología fetichizada que en verdad tiene que ser atribuida a los marxistas, que traicionaron a Marx tanto como los primeros cristianos institucionales traicionaron a Jesús de Nazareth.

En consecuencia, la *pedagogía de lo cotidiano* está alejada de cualquier “tipo de superestructura ideologizante y sometedora”, y mucho menos de “un ideal previo e impositivo de lo que sea la liberación humana”, en tanto tampoco es “una metafísica de lo cotidiano” que se le imponga a los profesionales de la educación y/o a los padres y madres de familia; sino que es una propuesta pedagógica que, en el punto acabado de referir –el carácter de la liberación humana–, y siguiendo detenida, cuidadosa y sistemáticamente a Karl Marx<sup>20</sup>, perfila una deontología que hoy puedo llamar analógica, en tanto establece lineamientos mínimos de atención y acción (libertad, socialidad, conciencia, omnilateralidad y enriquecimiento), mas considera unos máximos que debemos atender proporcionalmente (la felicidad, el buen vivir –la productividad común, creciente y enriquecedora– y el derecho a la cultura de nuestros pueblos o naciones de pertenencia), para concebir y realizar una ética de lo cotidiano, también analógica y potente, que permita construir comunalistamente en la actividad de todos los días, los mínimos indicados, que serán condición de alcanzar los máximos perfilados.

---

<sup>19</sup> Cfr. mi *Contribución a la crítica de la razón ética I – El pensamiento ético en el joven Marx*, México, Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), 2002, p. 162 (y en general el apartado “Las comunicaciones de los Anales Franco-Alemanes – Sobre la cuestión Judía”, del capítulo tres: “Los primeros textos de 1844”).

<sup>20</sup> Véase en particular la *Contribución a la crítica de la razón ética II – El Pensamiento ético en Marx*, México, Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), 2003, en especial la “Segunda parte: Estudio analítico de la ética de Marx”, pp. 145-183.