

Voces *de la* filosofía *de la* educación

Prólogo de María García Amilburu

f

Irazema Edith
Ramírez Hernández

Compiladora

*ediciones
del lirio*



CLACSO



ENSV
Escuela Nacional Superior de Filosofía y Letras
T.M. MAMAY, SUÁREZ Y FRULETE



**BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL
VERACRUZANA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN"**

Prof. Fidel Hernández Fernández
Director



**ESCUELA NORMAL SUPERIOR
VERACRUZANA "DR. MANUEL
SUÁREZ TRUJILLO"**

Dr. Óscar Manuel Ceballos Lozano
Director



CLACSO

**CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIEN-
CIAS SOCIALES - CONSELHO LATINO-
AMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

Pablo Gentili
Secretario Ejecutivo de CLACSO

Fernanda Saforcada
Directora Académica

Lucas Sablich
Coordinador Editorial



EDICIONES DEL LIRIO DE S.A. DE C.V.

Gustavo Peñalosa
Director General

Ruben Mendieta
Coordinador de Publicaciones

Carlos Pineda
Director Editorial

Marco Basilio y Patricia Reyes
Unidad de Diseño

Víctor Gutiérrez

Coordinador de la colección Voces de la Educación

Fotografía

Héctor Vicario

Diseño Editorial y cubiertas

Patricia Reyes

Primera edición: abril de 2015

México, D.F.

D.R. Víctor Gutiérrez

D.R. Ediciones del Lirio

ISBN: 978-607-8371-83-9

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

In memoriam
Guillermo Hoyos Vásquez

Índice

9	Prólogo <i>María G. Amilburu</i>
13	Introducción <i>Irazema Edith Ramírez Hernández</i>
21	La filosofía de la educación desde una hermenéutica analógico-icónica <i>Mauricio Beuchot</i>
37	Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar derechos humanos en contextos (neo)coloniales <i>Alcira B. Bonilla</i>
73	Filosofía y educación en España en el primer tercio del siglo xx: Luzuriaga y la Revista de Pedagogía <i>Ángel Casado</i>
103	La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento <i>Carlos A. Cullen</i>
113	Educación y política: el gobierno de la educación como tema de la agenda filosófica contemporánea <i>Pablo da Silveira</i>

145	Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación <i>Tomás Domingo Moratalla</i>
173	Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa <i>Silvio Gallo</i>
205	De la educación en general a la de nuestra América en particular, en el mundo de hoy <i>Mario Magallón Anaya</i>
229	La educación de la virtud, según Tomás de Aquino <i>Enrique Martínez</i>
271	Phrónesis y analogía como fundamento de una educación en virtudes <i>Irazema Edith Ramírez Hernández</i>
291	La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación. <i>Gerardo Ramos Serpa</i>
307	Una universidad para la liberación: la filosofía educativa de Ignacio Ellacuría <i>Héctor Samour</i>
333	Biodata

La filosofía de la educación desde una hermenéutica analógico-icónica

MAURICIO BEUCHOT

Introducción

La filosofía está, de alguna manera, omnipresente en todo lo que hacemos los seres humanos. Así como el historiador tiene una filosofía de la historia, que subyace a su labor historiográfica, y como el científico tiene una filosofía de la ciencia, así el pedagogo tiene una filosofía de la educación. Y más vale que la haga explícita, que sea consciente de ella, para que no la repita y la reproduzca de manera inconsciente en su labor educativa. Si no tiene una idea de hombre que plasme en sus discípulos, estará plasmando la idea de ser humano usual en su sociedad y su tiempo, de una manera inconsciente y, por lo tanto, peligrosa.

En estas páginas me propongo esbozar mi concepción de la filosofía de la educación. Dado que no se trata de una propuesta pedagógica, sino filosófica, tendré el cuidado de señalar, muy brevemente, mi noción de filosofía, para pasar después a la de filosofía de la educación. Pero será una propuesta vertebrada desde la hermenéutica analógica, para lo cual señalaré qué entiendo por hermenéutica y por analogía. De este modo todo desembocará en una filosofía de la educación de signo analógico o icónico, que será lo que precisamente detallaré.

Filosofía

La filosofía es el saber de las causas últimas, la reflexión de la esencia profunda de las cosas (es en lo que se distingue de las ciencias, que van a las causas próximas).¹ Por eso podemos decir que todo hombre hace filosofía, en los momentos de meditación honda, cuando rebasa las necesidades inmediatas de la vida, y se allega a la satisfacción de esa necesidad más oculta, que es el sentido de los seres. Así, pues, todo hombre es, en el fondo, filósofo. También lo es el pedagogo. En especial, tiene una filosofía de la educación, centrada en la idea de ser humano que promueve. Hay una antropología filosófica o filosofía del hombre que subyace a todo proyecto educativo. Y más vale que se la haga consciente, si no, se la estará reproduciendo en la enseñanza, de manera inconsciente, casi ideológica.

La filosofía de la educación tiene relación no sólo con la antropología filosófica, sino con las otras ramas de la filosofía, como la ontología, la ética y la filosofía política. Toma algo de cada una de ellas. Lo mismo hace el historiador, que tiene siempre una filosofía de la historia, o el científico, que tiene una filosofía de la física, o el politólogo y el economista, que tiene su respectiva filosofía política y filosofía de la economía.

Aquí me restringiré, por razones de espacio, a la antropología filosófica que veo para mi filosofía de la educación. Tengo una antropología filosófica cuya idea del hombre es la de un núcleo de intencionalidad.² Es un foco de intenciones o intencionalidades. Intencionalidad en el sentido de Franz Brentano, como proyección hacia algo. Es la idea que recuperaron dos alumnos suyos geniales, a saber, Sigmund Freud y Edmund Husserl. Freud, en forma de pulsión (*Triebe*) y Husserl en forma de intencionalidad fenomenológica.

Así, el hombre tiene una intencionalidad ontológica, a ser o existir, a vivir, pues la vida es el ser del hombre. Pero esa intencionalidad abarca en su seno otras intencionalidades muy importantes. Una es

1 John Herman Randall Jr. – Justus Buchler, *Philosophy. An Introduction*, New York: Barnes and Noble, 1959 (reimpr.), pp. 2-4.

2 Mauricio Beuchot, *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*, Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2004, pp. 19 ss.

la intencionalidad cognoscitiva. Existimos en el mundo conociendo, como ya lo había señalado Martin Heidegger en su obra *Ser y tiempo*. Sobre todo conocemos comprendiendo, y para ello interpretamos, por lo cual somos entes hermenéuticos.³

La intencionalidad cognoscitiva es la del intelecto, que, cuando se hace discursivo, se trata de la razón.⁴ Y tiene como aledaña la imaginación o fantasía, la cual también toma parte en el proceso del conocimiento. E intelecto-razón lo hace describiendo y explicando, y la imaginación o fantasía, componiendo y creando. Por eso en la educación nos encargamos de formar al alumno en sus capacidades de entendimiento, intuitivas, de comprensión, y en sus capacidades de razón o raciocinio, de inferencia, argumentación o explicación. E incluso en el desarrollo de la fantasía, no de una forma libre de la razón, sino apegada a ella.

Pero si la intencionalidad cognoscitiva es propia del entendimiento-razón, también tenemos una intencionalidad volitiva, la de la voluntad. Y, aledaños a la voluntad están las pasiones, emociones o sentimientos.⁵ En la tradición se llamaban pasiones; en la modernidad se llamaron emociones, si eran fuertes, y sentimientos, si eran más ligeros o tenues. Y antes se hablaba de la educación de la voluntad, de las pasiones, las emociones y los sentimientos. En los griegos era la educación de las pasiones, mediante la tragedia y la *phrónesis* o prudencia. Todavía Juan Luis Vives y Descartes tuvieron tratados de las pasiones. Y, en los más modernos, era la educación de los sentimientos, a la que se dedicaron los moralistas franceses, como La Rochefoucauld, que en realidad eran psicólogos, y todavía de ella hablaba Friedrich Nietzsche, quien de sí mismo decía que era psicólogo y valoraba mucho a los moralistas.⁶

Pues bien, esa idea de hombre, que nos proporciona la antropología filosófica nos conduce a una idea de la educación en la que formar es hacer que se desarrollen adecuadamente la intencionalidad

3 Martin Heidegger, *El ser y el tiempo*, § 32; México: FCE, 1955, pp. 166 ss.

4 Mauricio Beuchot, *Antropología filosófica*, pp. 29 ss.

5 *Ibid.*, pp. 37 ss.

6 Federico Nietzsche, *Humano, demasiado humano*, §§ 35-37; México: Editores Mexicanos Unidos, 2000 (4a. reimpr.), pp. 47-51.

cognoscitiva y la intencionalidad volitiva o afectiva. Como se puede ver, en la actualidad nos hemos dedicado a lo primero, a la formación de lo cognoscitivo, y nos ha quedado la educación de los sentimientos como una asignatura pendiente. Cumplamos aquí sólo con señalar esto último.

Hermenéutica

Según lo visto anteriormente, al hablar de Heidegger, la hermenéutica es el modo de ser o existencial más propio del hombre. Por eso Hans-Georg Gadamer llegó a universalizar la hermenéutica.⁷ Primero, en la historia, la hermenéutica era vista como una técnica de interpretación o exégesis. Poco a poco fue llegando a ser toda una postura filosófica, toda una filosofía, con Schleiermacher, Dilthey, Gadamer y Ricoeur.

Podemos definir la hermenéutica como la disciplina de la interpretación de textos.⁸ Disciplina porque abarca tanto el carácter de ciencia como el de arte, es decir, tiene su aspecto teórico y su aspecto práctico. En cuanto a la teoría, lo es de las operaciones que nos llevan a la comprensión de los textos. Y es que interpretar es llegar a la comprensión profunda de un texto. Pero la noción de texto ha crecido. Claro está que abarca los textos escritos, pero Gadamer añadió el texto hablado, o la conversación, y Ricoeur la acción significativa como texto. Incluso se sabe que texto puede ser una pintura, una escultura, un edificio, etc., lo cual nos hace entender un poco más la idea de Gadamer de la universalidad de la hermenéutica. En todo lo que hace el hombre, interpreta.

Tenemos, pues, la idea de texto. Pero un texto implica un autor; si no, no es texto. Debe responder a una intencionalidad, la del que lo produjo, que será la misma, la intención del autor, lo que tengamos que rescatar con la interpretación. Por eso también está el intérprete

7 Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca: Sígueme, 1977, pp. 567 ss.

8 Maurizio Ferraris, *La hermenéutica*, México: Taurus, 2001 (reimpr.), pp. 23 ss.; Jean Grondin, *¿Qué es la hermenéutica?*, Barcelona: Herder, 2008, pp. 18-20.

del texto, el lector, el cual tiene su intencionalidad, la cual no siempre coincide con la del autor, y cuando es muy apartada es cuando se da la mala comprensión. Si tenemos, entonces, texto, autor y lector, podemos privilegiar, en la interpretación del texto, la intención del autor, y buscaremos una hermenéutica objetivista, o privilegiaremos la intencionalidad del lector, y entonces estamos buscando una hermenéutica subjetivista. Por eso Umberto Eco, además de la intencionalidad del autor y de la del lector, habla de la intencionalidad de la obra, o del texto mismo.⁹

Interpretar es poner un texto en su contexto. En el ámbito de su producción, tomando en cuenta la historia, tanto individual como social o cultural, de su autor. De esa manera comprenderemos lo que el autor quiso hacer con su texto, a qué lectores estaba dirigido, y qué deseaba que ellos entendieran de su mensaje. Como intérpretes o lectores, tenemos que respetar los derechos del autor, y esforzarnos lo más posible por rescatar el significado de su texto, sin alterarlo demasiado ni llevarlo a lo que queremos ver en él, con nuestra intencionalidad de lectores.

Pues bien, en el texto buscamos el contexto, que es el que le da el significado, el que nos revela la intencionalidad subyacente en él (la del autor). Y para ello tenemos que trabajar mucho en la comprensión del texto, es decir, en la delimitación del contexto, para saber qué quería decir el autor del texto.

De esta manera, podemos ver el proceso educativo, por ejemplo, la interacción en el aula, como un texto. E interpretar a nuestros alumnos, ya que ellos, inevitablemente, nos interpretan a nosotros, como maestros.

De hecho, la hermenéutica ya ha sido bastante aplicada a la pedagogía y a la filosofía de la educación. Sobre todo Habermas, algo Gadamer y un poco menos Ricoeur.¹⁰ Se ha dicho que la hermenéutica

9 Umberto Eco, *Los límites de la interpretación*, Barcelona: Lumen, 1992, pp. 29 ss.

10 Shaun Gallagher, *Hermeneutics and Education*, Albany: State University of New York Press, 1992, pp. 205 ss.

es la lengua común en la filosofía reciente, sobre todo la de la posmodernidad, por ejemplo Vattimo.¹¹

Pero yo quiero usar una hermenéutica especial, a la que he llamado analógica, porque se basa en la noción de analogía, y trata de evitar la cerrazón de la univocidad y la desmesurada apertura de la equivocidad.

La analogía o iconicidad

La analogía y la iconicidad son dos nociones relacionadas. La analogía es un modo de significar que es intermedio entre la univocidad y la equivocidad.¹² Un término unívoco es el que tiene un significado único y el mismo para todas aquellas cosas que significa. Por ejemplo “hombre” significa de manera igual a todos los seres humanos. En cambio, un término equívoco es el que tiene dos o más significados diferentes e irreductibles, como “gato”, que puede significar el animal doméstico, la herramienta, el juego o una persona muy servil. La univocidad es el significado claro y distinto, es el ideal para la ciencia, aunque sólo a veces es alcanzable, y la equivocidad destruye la ciencia, produciendo la famosa falacia de equívoco o de anfibología. El significado analógico es intermedio entre esos dos. No tiene la exactitud de lo unívoco, pero tampoco la dispersión de lo equívoco. Según decía Aristóteles, con términos analógicos se puede hacer ciencia, en concreto filosofía, no destruye la argumentación, como sí lo hace la equivocidad. Más aún, según ese filósofo, la mayor parte de los términos filosóficos son analógicos, no tienen un concepto único, sino que se dicen de distintas maneras. Por ejemplo, el ser, el uno, el bien, la amistad, la justicia, etc.

Aristóteles, pero sobre todo los aristotélicos medievales y renacentistas, desarrollaron la teoría de la analogía. Por ejemplo, Tomás de Vío, apodado Cayetano, en el siglo XVI sintetizó y sistematizó la analogía de los nombres.¹³ Veía la analogía como una igualdad re-

11 Gianni Vattimo, *Ética de la interpretación*, Barcelona: Paidós, 1991, pp. 55 ss.

12 Philibert Secretan, *L'analogie*, Paris: Presses Universitaires de France, 1984, pp. 7-13.

13 Augusto C. Cárdenas, *Breve tratado sobre la analogía*, Buenos Aires: Club de Lectores, 1970, pp. 23 ss.

lativa. Una semejanza en la que predominaba la diferencia sobre la identidad. A esa definición añadía una clasificación. Dejando de lado una analogía que llamaba de desigualdad, podemos quedarnos con dos tipos principales de analogía, que son los de proporcionalidad y de atribución.

La analogía de proporcionalidad es la más conocida, no en balde el término griego *analogía* fue traducido por los latinos como *proportio*. Es unificadora e igualadora. La dividía en propia y metafórica. La propia establecía una igualdad de relaciones. Por ejemplo: “La razón es al hombre lo que el instinto al animal”, o “las alas son a las aves lo que las aletas a los peces y patas a los cuadrúpedos”. La impropia o metafórica es la que hacemos para entender una metáfora. Por ejemplo, para entender la metáfora “El prado ríe”, hacemos la siguiente proporción: “Las flores son al prado lo que la risa al hombre”.

La analogía de atribución no es igualadora, sino diferenciadora, pues establece una jerarquía. Hay significados más propios y menos propios de una expresión. Hay sujetos a los que un predicado se atribuye de manera más propia y menos propia. Los primeros se llaman analogados principales, los segundos, analogados secundarios. Sea el ejemplo “sano”, que se atribuye más propiamente al organismo (que es el sujeto de la salud), pero también se puede atribuir al alimento, en cuanto conserva la salud, al medicamento, en cuanto la restituye, y a la orina, en cuanto la significa, pero también a una amistad o a una economía, que decimos que son sanas ya de manera metafórica.

Como se ve, la analogía tiene un polo metonímico, el de proporcionalidad y la atribución propias y un polo metafórico, el de la proporcionalidad y la atribución impropias. Y aquí es donde entra la iconicidad, o el signo icónico.

Fue Charles Sanders Peirce quien relacionó la analogía con la iconicidad, pues para él ambos conceptos tienen notas o características iguales. Peirce habla de signo icónico.¹⁴ Él recupera la noción de signo tradicional, como algo que representa a otra cosa distinta de sí mismo. Luego divide el signo en tres: índice, ícono y símbolo. El índice es

14 Charles S. Peirce, *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1974, pp. 45 ss.

el signo natural, no tiene pierde, como la huella en el lodo, que significa al animal que la imprimió. Es, por tanto, unívoco. En cambio, el símbolo es cultural, como el lenguaje, en el que “mesa” se dice de maneras distintas, según los lenguajes; por eso es un signo equívoco. En cambio, el ícono es en parte natural y en parte cultural, como el modelo de la justicia, o el de un avión, para hacer un simulacro de vuelo y aprender a pilotear.

Luego divide el ícono en tres: imagen, diagrama y metáfora. La imagen es la representación más fiel de la cosa, pero nunca es completamente unívoca, aunque tiende a la univocidad. La metáfora es la representación de la cosa en la que la semejanza opera, mas se diluye, y por eso tiende a la equivocidad, aunque nunca es equívoca, pues no se comprendería. Y el diagrama oscila entre los dos, por lo que Peirce dice que diagrama puede ser desde una fórmula algebraica hasta una metáfora afortunada.

Como se ve, tanto la analogía como la iconicidad tienen un polo metonímico, o propio, y un polo metafórico, o impropio, pero ambos muy valiosos y complementarios. La metonimia es el paso de la parte al todo y de los efectos a la causa; procede por contigüidad; la metáfora es el paso de un concepto a otro basados principalmente en la semejanza. Roman Jakobson dice que son los dos pilares del discurso humano, que con la metonimia hacemos ciencia y con la metáfora poesía.¹⁵ (Aunque pueden mezclarse a veces.) Todo esto se puede aprovechar en la hermenéutica, por lo que paso a ello a continuación.

Hermenéutica analógico-icónica

Una hermenéutica que aproveche las nociones de analogía y de iconicidad evitará la cerrazón de la hermenéutica unívoca, que tiene la pretensión de ser absolutista, completamente exacta y científica.¹⁶ En las humanidades casi no se puede alcanzar, por ejemplo en la filosofía y en la pedagogía. También evitará la desmesurada apertura de la

15 Roman Jakobson, “Lingüística y poética”, en *Ensayos de lingüística general*, México: Origen-Planeta, 1986, p. 389.

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

hermenéutica equívoca, que se derrumba en el relativismo excesivo, completamente ambigua y dispersa. Si en la hermenéutica unívoca, como la del positivismo, sólo cabe una sola interpretación de un texto, en la hermenéutica equívoca, como la de muchos posmodernos, prácticamente todas las interpretaciones son válidas, y no hay criterios para discernir la verdad de la falsedad en la interpretación. Una hermenéutica analógica acepta varias interpretaciones como válidas, no una sola, como en la unívoca, pero tampoco todas, como en la equívoca, y señala algunos criterios para su aproximación al texto. Así como Habermas pone tres criterios: corrección, verdad y validez, yo pongo un criterio sintáctico, otro semántico y otro pragmático, que vienen a la postre a coincidir con los anteriores.

Asimismo, una hermenéutica analógica aprovecha la analogía de proporcionalidad y la de atribución en la interpretación. La de proporcionalidad ayuda a coordinar las interpretaciones, a encontrar la semejanza entre ellas, a buscarles el común denominador, como en toda proporción. La de atribución ayuda a subordinar las interpretaciones, a encontrar las diferencias, para jerarquizarlas de mejor a peor, o de más ajustada a menos aproximada a la verdad del texto. Así, podrá haber no sólo una, sino un grupo de interpretaciones válidas de un texto, pero jerarquizadas de mejor a peor, es decir, de analogado principal a analogados secundarios, hasta un punto en el que ya son inválidas las interpretaciones.

Además, una hermenéutica analógica aprovecha los polos metonímico y metafórico de la analogía (que también tiene la iconicidad), permitiendo graduar, como en un gradiente, la interpretación según lo exijan los textos. Unos, más científicos, oscilarán hacia la metonimia, y otros, más poéticos, se inclinarán a la metáfora. Aunque se pueden unir las dos en algún punto, pues también se hace ciencia con metáforas y poesía con metonimias.

Y, en cuanto a la iconicidad, sobre todo en cuanto al diagrama, es la noción de modelo o paradigma. Una hermenéutica así tendrá la capacidad de encontrar íconos o modelos en los textos, desplazando las interpretaciones, para que unas sean imágenes del texto; otras, metáforas suyas, y otras, diagramas. Es la fuerza de comprensión, explicación y persuasión que tiene el modelo, sobre todo en antropo-

logía filosófica, donde se convence más que con argumentos, con un modelo de ser humano pleno y realizado. Y algo parecido sucede en ética y en política.

La filosofía de la educación

La filosofía de la educación es la elucidación teórica de los procesos de enseñanza aprendizaje. Hay varios temas que se han llegado a tratar en ella, como la ética, la política y el derecho en la educación. Pero aquí trataré en específico la parte de antropología filosófica que la filosofía de la educación contiene, ya que me parece la más capital e interesante. Para los otros temas se puede acudir a buenos textos sobre esos asuntos, como el de María García Amilburu y Juan García Gutiérrez.¹⁷

Aprovechando todo lo anterior, una hermenéutica analógica nos puede dar una filosofía de la educación rica y factible. Tratará de desarrollar convenientemente las intencionalidades del ser humano, tanto cognoscitivas como afectivas. Tanto teóricas como prácticas.

Para ello se centrará en la formación del juicio, que es lo más propio del conocimiento, en el plano teórico. Pero también para dirección de lo práctico, que es el juicio prudencial. Los antiguos veían la *phrónesis* o prudencia como la que educaba las pasiones. La tragedia tenía por cometido equilibrar las pasiones en el ser humano, por la catarsis, que no fueran demasiado fuertes ni demasiado débiles. Es el equilibrio o proporción de la analogía.

Por eso se trata, además, de una educación en virtudes. Tanto virtudes teóricas o epistemológicas, como virtudes prácticas o éticas. En la más reciente filosofía analítica hay una epistemología en virtudes, como la de Ernesto Sosa,¹⁸ y una ética de virtudes, como la de

17 María García Amilburu - Juan García Gutiérrez, *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*, Madrid: UNED-Narcea, 2012, pp. 127 ss.

18 Ernest Sosa, *Conocimiento y virtud intelectual*, México: FCE, 1992, pp. 251 ss.

Peter Thomas Geach.¹⁹ También, en esa línea, se ha hablado de una educación en virtudes, como lo hace David Carr.²⁰

Y es que, si la noción de virtud ha vuelto a la epistemología y a la ética, mucho más debe hacerlo a la educación. Una pedagogía puesta al día, y una filosofía de la educación actual tienen que ser en virtudes.

Y para la virtud lo mejor es el ejemplo, la iconicidad. Ya esto lo había iniciado ese genio filosófico que fue Wittgenstein, quien distinguía entre el decir y el mostrar, y decía que se enseñaba más mostrando que diciendo. Un discípulo suyo, Gilbert Ryle, distinguía, en esa línea, el saber qué y el saber cómo, y señalaba que hay más cosas que sabemos cómo hacer que las que sabemos qué son.²¹ Y eso se parece a lo que Piaget denominaba la tarea y el juego.

Recientemente Alesandro Ferrara ha juntado la iconicidad, las virtudes y el juicio.²² Está convencido de que la enseñanza debe ser formación de virtudes y formación del juicio. Y encuentra la forma de unirlos, a través de una conexión hecha magistralmente por la gran filósofa Hannah Arendt. Ella decía que la *phrónesis* de Aristóteles es lo mismo que el *juicio reflexionante* de Kant. En efecto, la prudencia requiere de un juicio, el juicio prudencial, que, al igual que el juicio reflexionante, no tiene conceptos claros ni principios firmes. Sin embargo, con ayuda de los ejemplos y la práctica, logramos establecerlo.

Así, el ejemplo o paradigma es lo que mejor ayuda en la formación de virtudes y en la formación del juicio. No en balde los antiguos dejaban mucho de la formación a la retórica, que tiene una parte que coincide con la prudencia, y que es la deliberación, para tomar acciones y rutas prácticas. Se trataba de formar individuos capaces de deliberar. Era el ciudadano, que, por su deliberación, era capaz de

19 Philippa Foot, *Las virtudes y los vicios y otros ensayos de filosofía moral*, México: UNAM, 1994, pp. 15-33.

20 David Carr, *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*. London – New York: Routledge, 1991, pp. 8-9.

21 Gilbert Ryle, “¿Puede enseñarse la virtud?”, en R. F. Dearden, P. H. Hirst, R. S. Peters (comps.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Madrid: Narcea, 1982, pp. 402 ss.

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

elegir o de ser elegido para cargos públicos. Es la noción de virtud cívica, peculiar del republicanismo como modelo político.

Supone, pues, educar en la libertad y la igualdad, en la democracia, pero también en la crítica y la argumentación bien fundada. Y en esto se usaban mucho la iconicidad, es decir, el ejemplo, el profesor como un modelo. Por eso en la retórica había un tipo de argumento, muy usado, que era el ejemplo o *parádeigma*, que era una inducción incompleta, pero que hacía comprender las consecuencias de las acciones en juego. Por ejemplo, en ética y en política, se acudía a ejemplos de la historia, que revelaran lo que se trataba de enseñar. Por ejemplo, Julio César, para hacer ver lo que pasa al que deja la democracia y se vuelve dictador.

Así, pues, una filosofía de la educación, basada en una hermenéutica analógico-icónica, se caracteriza por tener más confianza en la educación en virtudes, tanto epistémicas como éticas, y, sobre todo o para ello, en la formación del juicio. En especial el juicio prudencial, ese juicio tan analógico, mixto de teoría y praxis, una especie de mestizo de lo teórico y lo práctico.²³ Y adquiere el ejemplo, ícono o paradigma, que es el profesor como modelo, ya que muestra más que dice. Sigue enseñando, pero se da cuenta de que enseña más con lo que muestra que con lo que dice. Y conjunta lo cognoscitivo con lo afectivo, a través de lo imaginativo, de la fantasía, como es la enseñanza a través de ejemplos. Aquí embona con lo que sostiene Martha Nussbaum, gran aristotelista, acerca de que se puede enseñar, sobre todo en ética, con buenas novelas.²⁴

En todo esto el diálogo es muy importante, como ya lo señalara Gadamer. La interpretación necesita la argumentación entre los miembros de la comunidad hermenéutica. Pero sobre todo se requiere en la hermenéutica analógica, ya que lo más propio de la analogía es la distinción. Hay que distinguir para evitar la univocidad, y también

23 Mauricio Beuchot, *Phrónesis, analogía y hermenéutica*, México: UNAM, 2007, pp. 79 ss.

24 Martha Nussbaum, *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, Madrid: Visor, 1995, pp. 393 ss.; y *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997, pp. 85-112.

para evitar la equívocidad. Es como se les ponen límites. Y, al distinguir, se encuentra la precisión que es humanamente alcanzable.

Con el diálogo se precisa lo que logremos entender de las necesidades y los deseos de los alumnos. Sus necesidades, porque hay un mínimo de elementos que requieren conocer, para poder decir que han aprendido y asimilado los contenidos básicos de un curso. Y sus legítimos deseos, de aprender otras cosas fuera del temario, porque eso aligerará y hará más aceptable la información.

Es un equilibrio de fuerzas, como lo es la proporción o analogía. Es una armonización de tensiones, mediante la cual se llega a la finalidad de la enseñanza, que es la formación. No solamente la información, sino también y sobre todo, la formación. La formación es el estructurar habilidades o hábitos, los cuales reciben el nombre de virtudes, tanto teóricas como prácticas, tanto dianoéticas o epistémicas como éticas o morales. Por eso hemos dicho que se trata de una educación en virtudes centrada en la formación del juicio.

De esta manera se logrará una verdadera formación del ser humano, en la línea de la antropología filosófica esbozada. Se toma al hombre como un conjunto y núcleo de intencionalidades, se desarrollan esas potencialidades y se obtiene un ser humano realizado y pleno, de modo que pueda repetir y reproducir ese modelo en su acción y, si es formador, también en su enseñanza a los otros. Es un paradigma y modelo de educación, que tiene que ser puesto en la práctica con aditamentos técnicos, pero antes que nada con principios filosóficos. Porque como lo decían los antiguos y recientemente lo repitió Gadamer, la *téchne* sin la *phróneis*, es acéfala. La praxis sin la teoría adecuada carece de rumbo. Siempre tenemos que formar el juicio adecuado.²⁵

Supone, asimismo, por ser hermenéutica, que el ser humano es un ser interpretador, y para ello consciente de que hay que buscar y captar las intencionalidades, del autor y del lector, porque la interpretación consiste en eso, en captar la intencionalidad del autor, que es el significado del hablante. Y también presupone un ser humano libre y responsable, para que en el diálogo ejerza esa libertad, que solamente

25 Hans-Georg Gadamer, *La educación es educarse*, Barcelona: Paidós, 2000, pp. 19-20.

te se puede dar en un ambiente democrático, exento de imposición dogmática y fanática.

Es el ámbito de la interpretación, que combina la comprensión y la explicación, porque, como dice Ricoeur, aquí comprender es explicar.²⁶ También combina el análisis y la síntesis, pues tras la labor analítica exigente, se tiene que dar paso a una síntesis abarcadora, que por sí sola cuadre y armonice los elementos conjuntados, de modo que se desplieguen de manera orgánica y viva.

Esto es revalorizar la figura del maestro. Será un ícono para el alumno, tanto por lo que dice como por lo que muestra, tanto por el contenido de su enseñanza como por la praxis en la que le enseña a estudiar o a investigar. El maestro será, así, un diagrama para el alumno, un mapa que puede seguir no sólo para no perderse en el campo del saber, sino para llegar a la meta que se propone, conocer las cosas. A veces será, para él, una imagen, un modelo claro y preciso; a veces sólo una metáfora, pero será suficiente para orientarlo; y las más veces un diagrama, un mapa exacto pero flexible para moverse con libertad y creatividad.

Conclusión

Con esto tenemos unas líneas esenciales de lo que es una filosofía de la educación orientada por los cauces de la hermenéutica, y, más concretamente, de una hermenéutica analógica. Por ser hermenéutica, está basada en la interpretación, en el ver la enseñanza como un texto, en el que el maestro interpreta a los alumnos, al tiempo que ellos lo interpretan a él. Por ser analógica, está basada en la proporción y la medida, en la búsqueda del equilibrio proporcional, que respeta las diferencias tratando de reducirlas lo más posible a la identidad, consiguiendo sencillamente la semejanza. Y, por ser icónica, está encabalgada en el ejemplo, en el testimonio vivo del maestro, el cual enseña más mostrando que diciendo, más acompañando que imponiendo.

26 Paul Ricoeur, "What is a Text? Explanation and Understanding", en John B. Thompson (ed.), *Paul Ricoeur. Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press – Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1982 (reimpr.), pp. 145-164.

Una cosa sumamente importante es la educación. Por eso es tan necesaria la investigación y el estudio en la pedagogía. Lo mismo en la filosofía de la educación, que apoya a la anterior y la ilumina de muchas formas. Una de esas formas es mediante la antropología filosófica, elucidando la idea de hombre que se puede tener en la educación misma. De esta manera se podrá lograr lo que más nos interesa, tanto como educadores cuanto como filósofos y, en especial, como hermeneutas, a saber, una enseñanza significativa para el ser humano.

Bibliografía

- BEUCHOT, Mauricio, *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*, Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2004.
- , *Phrónesis, analogía y hermenéutica*, México: UNAM, 2007.
- , *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, México: UNAM-Itaca, 2009 (4a. ed.)
- CÁRDENAS, Augusto C., *Breve tratado sobre la analogía*, Buenos Aires: Club de Lectores, 1970.
- CARR, David, *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*. London – New York: Routledge, 1991.
- Eco Umberto, *Los límites de la interpretación*, Barcelona: Lumen, 1992.
- FERRARA, Alessandro, *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*, Barcelona: Gedisa, 2008.
- FERRARIS, Maurizio, *La hermenéutica*, México: Taurus, 2001 (reimpr.).
- FOOT, Philippa, *Las virtudes y los vicios y otros ensayos de filosofía moral*, México: UNAM, 1994.
- GADAMER, Hans-Georg, *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca: Sígueme, 1977.
- , *La educación es educarse*, Barcelona: Paidós, 2000.
- GALLAGHER, Shaun, *Hermeneutics and Education*, Albany: State University of New York Press, 1992.

- GARCÍA Amnilburu, María - Juan García Gutiérrez, *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*, Madrid: UNED-Narcea, 2012.
- GRONDIN, Jean, ¿Qué es la hermenéutica?, Barcelona: Herder, 2008.
- HEIDEGGER, Martin, *El ser y el tiempo*, § 32; México: FCE, 1955.
- JAKOBSON, Roman, “Lingüística y poética”, en *Ensayos de lingüística general*, México: Origen-Planeta, 1986.
- NIETZSCHE, Federico, *Humano, demasiado humano*, §§ 35-37; México: Editores Mexicanos Unidos, 2000 (4a. reimpr.).
- NUSSBAUM, Martha, *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, Madrid: Visor, 1995.
- NUSSBAUM, Martha, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997.
- PEIRCE, Charles S., *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.
- RANDALL Jr., John Herman – Justus Buchler, *Philosophy. An Introduction*, New York: Barnes and Noble, 1959 (reimpr.).
- RICOEUR, Paul, “What is a Text? Explanation and Understanding”, en John B. Thompson (ed.), *Paul Ricoeur. Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press – Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l’Homme, 1982 (reimpr.), pp. 145-164.
- RYLE, Gilbert, “¿Puede enseñarse la virtud?”, en R. F. Dearden, P. H. Hirst, R. S. Peters (comps.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Madrid: Narcea, 1982, pp. 402-421.
- SECRETAN, Philibert, *L’analogie*, Paris: Presses Universitaires de France, 1984.
- SOSA, Ernest, *Conocimiento y virtud intelectual*, México: FCE, 1992.
- VATTIMO, Gianni, *Ética de la interpretación*, Barcelona: Paidós, 1991.