



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 23, n° Extra 3, 2018, pp. 122-138
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.
ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9555

El valor educativo de la hermenéutica de Ernst Jünger

The Educational Value of Ernst Jünger's Hermeneutics

Marc PALLARÈS PIQUER

pallarem@edu.uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5767-6894>

SCOPUS-ID: 56304398700

Universidad Jaume I de Castellón, España

Óscar CHIVA BARTOLL

ochiva@edu.uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7128-3560>

SCOPUS-ID: 56866443900

Universidad Jaume I de Castellón, España

Ismael CABERO FAYOS

ismael.cabero@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1839-7205>

Universidad Internacional de La Rioja, España

Carmen CARO SAMADA

carmen.caro@unir.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9975-5694>

Universidad Internacional de La Rioja, España

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2426878>

RESUMEN

Es esencial recordar la historia de la humanidad y el caudal humanizador que nos ha legado. A partir del pensamiento de Jünger, interpretamos su hermenéutica no como doctrina sino como ejercicio orientado a la interpretación. Proponemos la utilización de su obra con el fin de producir comprensión. Analizado el valor educativo de su hermenéutica como un estado en el que aquello que sus textos descubren sintoniza con el pensamiento entendido como conjunto de reflexiones fenomenológicas sobre experiencias vitales básicas, el resultado es que la utilidad pedagógica de sus textos radica en su pretensión por analizar el mundo, puesto que sus textos pueden ser incluidos como herramientas educativas en áreas como literatura, historia o filosofía con la finalidad de *dialogar* con el alumnado.

Palabras clave: Filosofía; Jünger; hermenéutica; validación práctica; intervención pedagógica.

ABSTRACT

It is essential to remember the history of humanity and the humanizing wealth that has been bequeathed to us. Parting from Jünger's thinking we interpret his hermeneutics not as a doctrine but as an exercise designed for interpreting. We propose the use of his work to produce comprehension. We have analyzed the educational value of his hermeneutics as a state in which what is unveiled by his texts is in tune with the thinking defined as a collection of phenomenological reflection upon basic vital experience. The conclusion is that the pedagogical use of his texts lies in his efforts to analyze the world. His texts can be included as educational tools in areas such as literature, history or philosophy, with the aim of keeping *dialogue* with students.

Keywords: Philosophy; Jünger; Hermeneutics; Practical Validation; Pedagogical Intervention.

Recibido: 11-10-2018 • Aceptado: 07-11-2018



1. INTRODUCCIÓN

Todo texto que muestre algo sobre la naturaleza de la disciplina pedagógica podrá ser útil a la hermenéutica, pues nos permite conseguir algo *más allá*, recuperar, a partir de lo escrito, una totalidad que en algún momento incluso pudo ser relegada, con la finalidad de poner esta totalidad al servicio de la experiencia del presente (Van Manen, 1998).

Se hace necesario distinguir entre la hermenéutica como teoría o doctrina, y la hermenéutica como el ejercicio dedicado a la comprensión de un texto, y, por extensión, de un constructo de sentido creado por la tradición. Gerhard Ebeling fue quien primero llevó a cabo la diferenciación de los significados de la hermenéutica:

- a) Afirmar (expresar).
- b) Interpretar (explicar).
- c) Traducir (hacer de intérprete, hacer comprensible algo ininteligible).

Estas tres acepciones se encontraban ya en su base etimológica y mitológica, ya que el verbo griego *hermeneueien* y su nombre *hermeneia* aluden a Hermes y su misión como mensajero de los Dioses: “la hermenéutica nació con una vocación práctica porque la actividad de Hermes no era teórica o contemplativa, sino trasladar a los hombres los requerimientos de los Dioses, sus advertencias o sus presagios. Como teoría de la interpretación, históricamente, siempre estuvo volcada en una actividad práctica: el esclarecimiento de pasajes oscuros, la metodología de las ciencias del espíritu, etc.” (Recas, 2006: p. 35).

Platón, en cambio, situó a la hermenéutica en el último lugar de los diferentes saberes, cerca de las artes imitativa y retórica, reservándole el valor histórico de un componente que posteriormente ha sido esencial: la estrecha vinculación de la hermenéutica con la retórica.

En las páginas que siguen concepiremos la hermenéutica como la capacidad para interpretar un texto, para situarlo en contexto, para comprender al autor/-a y a sus intenciones (García Bravo y Martínez Sánchez, 2013). Así, se propone hacer uso de la interpretación como herramienta intelectual para generar explicación y, por lo tanto, facilitamos que “la hermenéutica entre a jugar un papel central como método de indagación y pesquisa cualitativa para producir comprensión en las ciencias humanas” (Martín Sánchez, 2014: pp. 86-87).

Esta manera de entender la hermenéutica puede fijar su meta en la comprensión empática del otro (Schleiermacher¹), la puede centrar en analizar su función metodológica en las ciencias del espíritu² (Dilthey), permite ser entendida como un conjunto de reglas normativas sobre la interpretación (Betti), o también cabe la posibilidad de considerarla como la manifestación nuclear de la comprensión (Gadamer-Heidegger). Todo ello sin olvidar que “uno de los tópicos que sigue produciendo los más álgidos debates en el terreno de las Ciencias Sociales es aquel de la confrontación entre las disciplinas hermenéuticas y las llamadas ciencias naturales³, específicamente en lo que respecta al método; pugna que navega, *grosso modo*, entre la insoslayable “experiencia de pertenencia”, argumentada por la corriente hermenéutica, y el necesario “distanciamiento alienante”, propio de la objetividad científica” (Hurtado Malpica, 2011: p. 124).

¹ Para Schleiermacher la hermenéutica es el arte de la comprensión y también su complementario, es decir, el arte de evitar el malentendido (Lapoujade, 2002).

² Esta conexión de la hermenéutica con el espíritu es, de hecho, una traslación de la estructura dialéctica de la comprensión (el vínculo entre la esfera del intérprete y el del *interpretandum* se puede dar porque sujeto y objeto se implican y, por lo tanto, son complementarios: les une el sustrato que se ubica en este logos-lenguaje compartido, y que facilita la interpretación). En el mundo griego la función del espíritu encajaba con la concepción del lenguaje, por eso en Aristóteles, en su libro de lógica *Peri hermeneias*, la interpretación aparece como el primer componente del intelecto cuando éste debe anunciar algún juicio con voluntad de ser una verdad, es decir, para Aristóteles “la interpretación no es un proceso *a posteriori* del análisis lógico sino implícito y concomitante a él. Explicar, aclarar, dar razones, es ya, intrínsecamente, interpretar” (Recas, 2006: p. 38).

³ Para autores como Stegmüller resulta evidente que no contamos con un discurso hermenéutico autónomo como tal, distanciado de la ciencia. No obstante, hay que tener presente que Stegmüller y Gadamer “están condenados a compartir tanto problemas comunes como posibles métodos, en la medida en que nociones como las de “comprensión” y “explicación” sigan siendo equívocas. Todo proyecto humano esta disparado, según Stegmüller, de la misma manera hacia la comprensión del mundo y a agrandar el acervo del conocimiento” (Hurtado Malpica, 2011: p. 126).

Sin proponernos ningún tipo de eclecticismo hermenéutico, limitándonos a una intención analítica (necesaria para una comprensión íntegra del fenómeno hermenéutico), se buscarán los valores educativos en la obra de Ernst Jünger. Se llevará a cabo sin la pretensión de integrar las percepciones a nuestro punto de vista subjetivo (Mentado, Cruz y Medina, 2017; Pérez Guerrero, 2018).

Subyace, aquí, la aproximación Gadameriana “hermenéutica-ciencia”, que nos prepara para la revisión de nuestra esfera comprensiva: se acepta la existencia de hechos, ideas, objetos, etc. dados para la ciencia “con la misma presuposición de que se puede derivar, de estos hechos, conocimiento de objetividades. Debemos revisar, entonces, a la luz de la persuasión del origen completamente humano de todo lo que es humano (como diría el Sísifo de Camus), que esta aproximación se lleva a cabo desde el mundo fenomenal y vivencial propio de la comprensión” (Hurtado Malpica, 2011: p. 128).

Hablamos de una comprensión que no se reduce a la mera búsqueda de la verdad de lo que se afirma, puesto que esta “es la clásica posición de quién hace intentos científicos en sentido acrítico. [Con esta manera de actuar] No solo no hay epistemología en su andar por la ciencia, sino que (...) no hay ciencia en sentido estricto al no poder dar cuenta ni siquiera del carácter filosófico de la realidad ontológica que aborda su propio quehacer” (Villalobos, 2016: p. 8).

Hay que tener presente que en la interpretación hermenéutica un significado puede tener diversas formas de expresión, por eso “el arte de la hermenéutica no consiste en aferrarse a lo que alguien ha dicho, sino en captar aquello que en realidad ha querido decir⁴” (Gadamer, 1995: p. 62).

Las interpretaciones ubican a los textos, los descifran, los descubren desde una tradición, un punto de vista, un tiempo y un espacio (Mèlich, 2008). De esta manera, cuando se recurre a la hermenéutica, las diferentes maneras de ver y de situarse en el mundo “se revelan fundamentalmente a través de la interacción entre sujetos y mediante el uso del lenguaje” (Mateos y Núñez, 2011: p. 115).

El gran mérito de la hermenéutica radica en el hecho de ser un mecanismo de análisis que despierta y recupera a la conciencia crítica (Coca, 2017), sobre todo lo hace:

Frente a la comprensión moderna y contemporánea de la acción ética y política, y al mismo tiempo [ha sido capaz de] haber intentado, contra esta comprensión y como corrección a la misma –especialmente contra la identificación de teoría y ciencia y contra una concepción del saber meramente descriptiva–, devolver al saber de la acción su capacidad práctica de orientar (Vitiello, 1996: p. 179).

Esto ha permitido que la hermenéutica evidencie que la educación, como ámbito de actuación humana, siempre pueda erigirse como un pensar y un repensar, como una diversa y regular interpretación (Moreu y Prats, 2010), hecho que nos lleva a proponer la extensa obra de Ernest Jünger como elemento puesto al servicio de la acción educativa para la interpretación de los saberes que dictan los currículums educativos actuales; al fin y al cabo, la hermenéutica pone de relieve el valor de los saberes, “su dignidad gnoseológica, como una forma de rebelión ante un paradigma científico único que encumbra la objetividad, la mensurabilidad y la previsibilidad” (González y Gramigna, 2009: p. 92).

⁴ No existe un consenso acerca de esto, pues hay quien se cuestiona “¿Puede existir una interpretación que se ajuste más al significado auténtico del texto, aquel que quiso transmitir el autor del mismo? ¿De qué manera se valida una interpretación frente a otra?” (Kristal, 2002: p. 33). Sin embargo, nosotros consideramos que el autor/-a del texto se ocupó, en su momento, de lo necesario (o de lo que él consideró como tal); la interpretación, en cambio, se encarga de lo contingente. Seguimos el dogma metodológico-interpretativo según el cual en cada *saber* es legítimo conseguir un grado diferente de exactitud sin que ello conlleve una devaluación del carácter epistémico del saber correspondiente (Ayala, 2018). Así, aunque la interpretación consiga un menor grado de exactitud que el texto, esto no es ninguna anomalía científica, puesto que en realidad se corresponde con la contingencia de su objetivo.

2. LA HERMENÉUTICA COMO ELEMENTO DE CONFLUENCIA ENTRE LA PRAXIS Y LA POIESIS

Una propuesta como la desarrollada en la introducción del presente artículo requiere reducir la distancia de la praxis frente a la *poiesis*. Esta aproximación de la praxis a la *poiesis* nos permitirá afrontar el salto temporal respecto del momento en el que se redactaron los textos. Se trata, por consiguiente, de:

Un requisito que ayuda a una visión global, visión que ha de ser superada en la medida en que toda comprensión exige esa cercanía que nos permite *empaparnos* de lo otro. Es esta una cuestión clásica y un *desideratum* presente, al fin y al cabo, en toda concepción hermenéutica, con soluciones muy diversas, desde las formas extremas: por un lado, la búsqueda de la empatía absoluta con mentalidad del autor (Schleiermacher), y por el otro, la absoluta autonomía y objetividad de todo texto (Derrida); hasta la fusión gadameriana de los horizontes del intérprete e *interpretandum* (Recas, 2006: p. 39).

Así pues, la interpretación de los fragmentos de la obra de Ernst Jünger que encontraremos en estas páginas se aproximarán a la producción del sentido analítico que propongamos; todo ello con el objetivo de que la hermenéutica pase a ser una herramienta pedagógica que sugiera y determine, fenomenológicamente, la comprensión de los textos como una preestructura ontológica (Wahnón, 2018), que posteriormente tendrá que convertirse en un saber previo y concomitante a una propuesta metodológica *real*⁵ (Pallarès Piquer, 2018).

Es así como la pedagogía se puede alejar de prácticas educativas idealizadas (López, Pérez y Alegre, 2018) y como puede, también, ir superando uno de sus obstáculos principales, el *educacionalismo metodológico*, que considera la educación como una categoría de análisis «única», con significados infalibles y universales (Pallarès Piquer y Muñoz, 2017). Dale y Robertson (2007) afirman que esto ocurre cuando la educación es tratada como un hecho fijo, ahistórico y universal. De esta manera, según Dale y Robertson una de las condiciones para evitar caer en prácticas relacionadas con el educacionalismo pedagógico es el cuestionamiento constante de cómo, para quién y bajo qué circunstancias se justifican las representaciones sobre la educación.

La línea que separa a la praxis de la *poiesis* resulta ser muy fina, porque tanto los textos escritos por Jünger como su interpretación devienen un quehacer, y porque, en cierto modo, la separación queda minimizada por la incertidumbre; la incertidumbre tiene dos valores, por una parte, es “parte del predicamento metodológico de la hermenéutica y de la pedagogía, pues son pocas las certezas que disponemos, y quizás la hermenéutica pedagógica sea una interesante herramienta que permita a los sujetos alcanzar una educación que haga suyo el principio de incertidumbre” (García Bravo y Martín Sánchez, 2013: p. 70); y, por la otra, establece unos parámetros pedagógicos que permiten a la acción educativa alejarse del educacionalismo metodológico (Stincer y Blum, 2017).

En las sociedades actuales, parece que es difícil consolidar a la pedagogía como disciplina si no es a partir de la recuperación en la racionalidad de su discurso (Pegajalar y Colmenero, 2017), racionalidad que “bien en su dimensión empírica, bien en su dimensión reflexiva, (...) ha de ser dialéctica más que analítica, es decir, abierta a la incertidumbre, la complejidad y los desórdenes de la realidad educativa” (Gozálvez, 2010: p. 39). Como el mismo autor afirma, no se trata de reclamar lo irracional:

Hay buenos argumentos para pensar que el gran enemigo de la modernidad no son la complejidad, la incertidumbre o el reconocimiento de la vida y de la inmensidad de lo humano, sino los dogmas empobrecedores, los prejuicios absurdos y cerrados a la crítica, las visiones que empuñan la vida de modo autoritario, doctrinario o impositivo: al menos así se desprende del programa de la Ilustración europea. En efecto, la lucha contra los prejuicios y

⁵ Si esto es posible es porque, a partir de *Ser y tiempo* de Heidegger, la hermenéutica se empezó a entender como algo que se podía encontrar al margen tanto de su consideración como conjunto de reglas para la interpretación como de su condición de soporte metodológico de las ciencias humanas (Bodei, 2001).

tradiciones opresoras es una de las más valiosas herencias del proyecto pedagógico ilustrado, a pesar de la interpretación weberiana acerca del destino posterior de tales aspiraciones. Pero una cosa es, como hizo Weber, criticar el anquilosamiento de la modernidad en educación, crítica que no niega la racionalidad emancipatoria sino que más bien la afirma, y otra muy distinta es el presente, tras constatar el fracaso de la modernidad ilustrada en la historia occidental, apoyarse en ello para desestimar por completo el discurso racional y afirmar la validez de lo irracional en el terreno educativo (*Ibid.*: p. 28).

En esencia, la presencia de la racionalidad que se demanda es “el uso de la razón como interacción con la realidad, para demostrar que es por medio de la racionalidad que construimos las diversas interpretaciones de la realidad pensada. Es decir, que la acción racional se manifiesta desde un código de significación muy explícito y directo que se corresponde a un sistema de significación que le sirve de soporte argumentativo” (Márquez-Fernández, 2014: p. 98).

La utilización de la hermenéutica como soporte argumentativo debe dejar atrás la dicotomía entre la teoría y la práctica supervisando e interpretando la praxis mediante la esfera hermenéutica (Vilanou, 2001).

La conjunción praxis-poiesis apuntada anteriormente es, *de facto*, la integración de la finalidad que el autor de los textos se planteó cuando los redactó en la multifinalidad de nuestra(s) interpretación(es) (Nawrot, 2018). Aunque la primera tuviese su fin en ella misma y la segunda lo tenga en su capacidad de insertar a los textos en las prácticas educativas del presente, “la hermenéutica pedagógica se encuentra y se justifica a sí misma donde la práctica educativa se desarrolla, es decir, en la interpretación de la propia praxis para comprender el saber pedagógico. El sentido hermenéutico de la pedagogía relaciona la investigación teórica y el desarrollo reflexivo con el proceso situacional de la práctica. Implica una relectura, un rehacer, una reconstrucción de la praxis educativa” (García Bravo y Martín Sánchez, 2013: p. 62).

Y todo ello a partir de la convicción de que *interpretar* es un proceso de repetición que pocas veces manifiesta lo mismo (Pallarès Piquer y Chiva, 2017), pero que sí que se mantiene en *lo mismo*: interpretar un texto de Jünger es reproducir un contexto de sentido a través de las ejecuciones de una serie de expresiones o indicaciones concretas, que (nos) portan de un lugar a otro mientras, a la vez, (nos) anuncian un sentido y el siguiente como momentos de equiparación. Esta equiparación presentará al alumnado una ampliación de las formas de vida humana y, con ello, propondrá trayectorias de análisis y reflexión de la existencia (Fuentes y Calderin, 2017; Pallarès Piquer, 2014a).

En la hermenéutica pedagógica cualquier relación cultural, social o interacción humana puede verse como un constructo susceptible de ser interpretado (Seoane, 2017); el objetivo de esta interpretación es alcanzar un cierto tipo de conocimiento y comprensión que se parezca a la explicación (Parra, Hikman, Landesmann y Pasillas, 2017; Van Young, 1999). En definitiva, “la interpretación siempre dice lo mismo, pero lo dice por los caminos más diversos. Son posibles innumerables caminos, pero no son arbitrarios. Se puede ver que no se puede pasar por todas partes. Pero no se puede ver antes por dónde pasará” (Rombach, 2004: p. 198).

A partir de estas consideraciones, se está en disposición de proponer la hermenéutica de Ernst Jünger como vía para examinar el mismo contenido, pero en esferas de sentido diferenciadas. En nuestra tarea interpretativa, trataremos de entender el contenido de su obra en una *mathesis*⁶ al servicio de la pedagogía con la finalidad última de que el contenido de sus textos, que contienen su esencia propia, pueda ser transformado y aplicado a alguno de los eslabones del mundo de hoy (Daona, 2018), porque,

⁶Tal y como señala Pirovolakis (2010), el pensamiento debe encontrar la manera de sostenerse sobre sí mismo. De esta idea proviene una nueva ciencia, *mathesis universalis*, que desarrolla el pensamiento que perdura dentro de sí mismo en función de sus propios principios. Así “la forma de proceder del saber que permanece en sí mismo se llama *método*. Este saber invariable sólo puede corresponderse con un ente que permanece también en sí mismo, y que es único y singular. La ontología del pensamiento (...) se convierte necesariamente en cuantificable, es decir, en ciencia natural” (Rombach, 2004: p. 73). Esto permite a la hermenéutica establecer criterios a través de los cuales la posición y la esencia del autor de los textos, a pesar de los años transcurridos y de los cambios sociales y tecnológicos que hayan podido afectar al mundo, pasan a ser tenidas en cuenta otra vez.

como el propio Jünger dejó escrito, “podrá ser muy viejo el árbol, pero es joven cada vez que vuelve a florecer” (Jünger, 1992: p. 76).

a. LA FIGURA DE ERNST JÜNGER

Encasillar a Ernst Jünger en alguna corriente resulta complejo, sobre todo porque se trata de alguien “furiosamente individualista a lo largo de toda su vida” (Calvo Albero, 2000: p. 34), y también porque “su obra (...) no se deja encuadrar fácilmente ni como filosofía ni como literatura, sino que desafía precisamente ambos géneros para llevarlos más allá de sí. En ella se abre paso a un pensamiento sobre el ser humano de nuestro tiempo: un pensamiento antropológico que viene a confirmar ese espacio de diálogo entre filosofía y literatura, típico del quehacer intelectual contemporáneo” (Rodríguez Suárez, 2012: p. 195).

Su legado consta de diarios, ensayos y narrativa, una extensa obra que, como Jünger nació en 1895 y falleció en 1998, atraviesa prácticamente todo el siglo XX. Publicó *Tempestades de acero* a los 25 años y *La Tijera* a los 95, cosa que permite percibir una notable evolución de sus creencias, convicciones y pensamientos iniciales, puesto que transcurrieron 70 años entre ambas.

Se trata de una obra que ha sido etiquetada como “filosofía poética”, ya que “excede los límites de la poesía, el mito, la historia y la filosofía (Kosloski, 1991). En una sola existencia, Jünger vivió con la intensidad de muchas, construyó su propia leyenda e inevitablemente resucitó y se reescribió más de una vez, reinventándose, sin dejar nunca de ser él mismo, en una profunda unidad de estilo (Aguirre, 2013).

En la convulsa Alemania posterior a la Primera Guerra Mundial, los textos de Jünger tenían un tono reivindicativo que pronto fue recogido por diversas organizaciones del espectro político conservador, “entre ellas el recién creado Partido Nacionalsocialista de Adolf Hitler. Jünger se movió en esos ambientes durante los años 20, aunque nunca se comprometió con ningún grupo en especial. De hecho, rechazó en 1927 el ofrecimiento nazi para ocupar un escaño en el Reichstag”⁷.

Parece del todo lógico que Jünger mantuviese “una relación de distancia con la política; la distancia (que es cosa distinta al desinterés) forma parte de su estilo, de su personal modo de ver o aprehender la realidad. Jünger, a través de la distancia, ve. Se trata, ante todo, de un autor visual que nos habla en imágenes, figuras, formas” (Fraga, 2006: p. 69).

En los años 30, en una actitud que algunos consideran que responde al desinterés y la decepción de Jünger con la situación social y política del momento (Kosloski, 1991), el alemán se dedicó a la creación de una serie de fotolibros con el objetivo de:

Apuntalar las imágenes⁸ con su propio pensamiento, de avivar con su expresión una serie de fotografías que, enfrentadas unas con otras, delataban el carácter engañoso de un discurso histórico-político frente a la vivencia individual de los hechos, frente a la experiencia vivida, padecida, más bien, por quienes hubieron de comprender de primera mano quenada se identificaba con la realidad conocida, dada de modo objetivo y alejado –cómodo en definitiva– desde los mecanismos de poder, con aquellas vivencias inhumanas desprovistas de parapeto de seguridad con la que llegaban al público, al burgués (Aguirre, 2013: p. 489).

⁷ En el año 1932 publica *El Trabajador*, obra que se interpreta habitualmente como un prelude del advenimiento del nacionalsocialismo, por lo tanto “pese a que Jünger fue inicialmente muy respetado por los nazis, su humanismo e individualismo le llevarán a distanciarse cada vez más de ellos. En 1939 se publica *Sobre los acantilados de mármol*, una velada crítica al nacionalsocialismo que le convertirá en personaje sospechoso. No obstante, mantendrá una relación estrecha con algunos intelectuales vinculados al régimen, sobre todo Carl Schmitt y Martin Heidegger” (Calvo Albero, 2000: pp. 30-31).

⁸ Tal y como se va avanzando en la lectura de las obras de Jünger se puede constatar que el alemán va evolucionando hacia una idea más o menos platónica de las imágenes. Pasa de percibir “mejor la yuxtaposición de las imágenes en el espacio que su sucederse en el tiempo”, en *El Tirachinas* (Jünger, 1987: p.16 – obra traducida en 1987 pero publicada en versión original el año 1973) a explicitar en *Radiaciones I* que “las imágenes, tanto las de la vida como las del espíritu, avanzan hacia la idea, pero en ningún momento la abarcan” (Jünger, 1989: p. 241).

Pero el año 1939 Jünger es llamado a filas por segunda vez: en 1914, con tan solo 19 años, ya había participado en la otra guerra⁹. En aquella primera guerra su concepción de la guerra fue el reflejo de una cierta inmadurez, con un toque de romanticismo¹⁰, como él mismo relata en *Tempestades de Acero*:

Y entonces la guerra nos había arrebatado como una borrachera. Habíamos partido hacia el frente bajo una lluvia de flores, en una embriagada atmósfera de rosas y sangre. En ella, la guerra era la que había de aportarnos aquello, las cosas grandes, fuertes, espléndidas. La guerra nos parecía un lance viril, un alegre concurso de tiro celebrado sobre floridas praderas en las que la sangre era el rocío (Jünger, 1987: p. 44).

Participa en la Segunda Guerra Mundial con el rango de capitán, prestando servicio en Francia en 1940 y formando parte, durante un breve período de tiempo, del Frente Ruso, aunque no permaneció en el campo de batalla.

En esta época, “el Jünger agresivo y entusiasta de la Gran Guerra deja paso a un hombre más maduro y desencantado, que se pasea por los campos de batalla más atento a la observación del paisaje y las reacciones humanas ante el conflicto que a la lucha propiamente dicha” (Calvo Albero, 2000: p. 43). Y su visión romántica de tres décadas antes ahora deja paso a unas palabras más duras, como las que escribió en *Radiaciones I* (1989: p. 71): “[en una guerra] los humanos quedan al descubierto, sin protección, porque no conocen el camino que sigue al destino”; llega, incluso, a recoger definiciones sobre la guerra que hacen otros autores, para terminar de completarlas él mismo:

Si, según Clausewitz, la guerra es la prosecución de la política con otros medios, eso quiere decir *implicite* que, cuanto más absoluto es el modo de librar la guerra, tanto menor es la cantidad de política que puede entrar en ella. Durante la batalla no hay negociaciones; faltan las manos libres para entablarlas y falta también aliento. La guerra en el Este es, en este sentido, una guerra absoluta y lo es en un grado que Clausewitz no pudo imaginar. [...] Estamos así congelándonos cada vez más y no podemos deshearnos con nuestras propias fuerzas (Jünger, 1992: pp. 14-15).

La década de los 40 es muy dura para Jünger; se produce el fallecimiento de su hijo (1944), hecho que, junto con la situación de su país y la prohibición de publicación que le marcan las autoridades de la ocupación, le hacen caer en un estado de tristeza profunda.

Durante los 50 “se recupera de su estado de postración posterior a la guerra con una vitalidad sorprendente” (Calvo Albero, 2000: p. 32), y escribe multitud de obras. Durante los 60 y 70 se dedica a viajar y conocer mundo y publica menos obras.

En los 80 su ocupación principal es escribir novelas, y en los 90, próximo ya a cumplir los cien años, sufre otra tragedia: el suicidio de su segundo hijo. Resulta inquietantemente premonitorio repasar algunas de las apreciaciones que Jünger había estado escribiendo sobre la muerte, tales como “Siempre tengo a la muerte a mi lado” (Jünger, 1989: p. 259); o “hay un morir que es peor que la muerte: consiste en que una persona amada vaya matando dentro de sí la imagen con la que vivíamos en su interior. En esa persona nos extinguimos” (Jünger, 1992: p. 14).

En *La Tijera* había escrito esto:

La trascendencia no desarrolla ningún papel en las avanzadillas del ateísmo, por eso la muerte pierde su dignidad y el dolor el contrapeso. La muerte está en el centro; el camino se vuelve

⁹ Para profundizar sobre las guerras se puede consultar González Montero (2018).

¹⁰ En *Radiaciones I* Jünger parece que ironiza sobre el concepto de Romanticismo, al que define como algo que “existe en todos los tiempos, se parece a la sombra que sigue a la aguja del reloj, que va marcando implacablemente las horas” (Jünger, 1989: p. 72). Y en *La Tijera* asegura que “Desde el Romanticismo aumenta el número de las metas muy elevadas que acaban en catástrofe” (Jünger, 1999: p. 168).

gris. Las luces rojas lo dividen en varias estaciones, como las del vía crucis. [...] El ser humano queda aislado, singularizado; se convierte en una persona singular. Es posible arrebatarle la vida; se le da muerte. Lo que no se pierde son las posibilidades que la persona singular representó como individuo, porque permanecen completadas (Jünger, 1993: p. 231).

Será en este final de su vida cuando insistirá en la defensa del advenimiento de una nueva era, caracterizada por el protagonismo de la técnica (entenderá que la técnica es un invento de la humanidad, que él tiene la convicción de que acabará apoderándose de las personas), caracterizada también por el fin del protagonismo histórico del ser humano (que ahora centra y limita sus aspiraciones a una especie de explosión vital centrada exclusivamente en el poder) y por la instauración de unos conflictos bélicos cada vez más terribles.

Este cambio de era en el que “el hombre asiste, como un titán caído, al advenimiento de una nueva edad en la que otros titanes, más fuertes y poderosos, pretenden apartarlo del timón de su propia historia” (Calvo Albero, 2000: p. 49) Jünger lo ubica cronológicamente en el hecho histórico del ataque nuclear a Hiroshima¹¹:

Aquel fanal titánico supuso la conclusión de una edad antigua y el comienzo de una edad nueva. La Historia pareció perder su sentido¹², en la aniquilación de aquella ciudad se reflejó también, entre otras cosas, el final de las guerras clásicas con su gloria, desde Aquiles hasta Alejandro Magno, desde Julio César hasta Federico el Grande y Napoleón (Jünger, 1996: p. 56).

3. EL VALOR EDUCATIVO DE LA HERMENÉUTICA DE ERNST JÜNGER¹³

Aquello que hace de la hermenéutica de Ernst Jünger un valor educativo indudable es que en su yo siempre hay presente un nosotros; a este nosotros le corresponde un yo claramente consciente, que se formula tanto en los ensayos como en los diarios¹⁴ y en la narrativa.

A partir de *un yo*¹⁵ explícito, en los textos de Jünger se puede entrar en la unidad interpretativa de un determinado nosotros que resulta muy valioso para ser insertado en alguna práctica educativa escolar de áreas tales como literatura, historia y filosofía¹⁶, pero siempre con la convicción de que:

Somos *nosotros* los que como directores de orquesta dirigimos las vivencias; el mundo nos proporciona los instrumentos. Estamos cargados de un determinado tipo de fuerza; entonces se ponen en marcha los objetos adecuados (Jünger, 1989: p. 221).

¹¹ En *La Tijera* ya había dejado claro que “cada siglo tiene su forma de ataque” (1993: p. 203), y, en el caso del siglo XX, Jünger localiza la prueba con el que el siglo reta a la humanidad en el ataque nuclear de Hiroshima. Aunque, atendiendo a lo que afirma en *Sobre los acantilados de mármol*, se puede interpretar que Jünger lo considera natural, pues asegura en esta obra que “el orden de los hombres se parece al del cosmos, ya que, igual que éste, si quiere renacer de nuevo, de cuando en cuando tiene que sumergirse en el fuego” (2008: p. 60). Sin embargo, siempre que tiene ocasión hace que los personajes de sus novelas intenten buscar una especie de cobijo para no verse afectados por ese fuego, como aquel de la novela *Juegos Africanos* que “era inteligente (...) y buen conocedor de las cosas inmutables, y tenía el don de poder crear por encanto un lugar donde el derrotado olvida la parte dolorosa y abrumadora de su situación” (Jünger, 1988: p. 162).

¹² En un estudio sobre Arendt y Merleau-Ponty, López Sáenz (2018: p. 454) concluye que “con Arendt y Merleau-Ponty hemos comprendido que la ciencia de la historia no es posible, pero sí el pensar y la articulación de sus sentidos”.

¹³ En el artículo no se explicita ni se sugiere la(s) metodología(s) que se pueden utilizar para insertar la hermenéutica de Jünger en una clase de Historia, Filosofía o Literatura, pues dicha determinación se escapa de los objetivos de esta investigación.

¹⁴ Como muy acertadamente asevera Luque Amo (2018: p. 764) “Lo íntimo del diario literario (...) es una construcción textual que se sustenta en elementos autobiográficos y que desarrolla el aspecto privado del Yo diarístico, culminando el proceso de reconstrucción de su identidad”.

¹⁵ Si se quiere profundizar en el conocimiento del yo en relación con la idea de «naturaleza humana» de Ortega y Gasset se puede consultar Martínez Amorós (2017).

¹⁶ No obstante, y aunque ahora no se pueda desarrollar esta cuestión, hay que llevar a cabo dicha inserción teniendo en cuenta que “la subjetividad (...) constituye un campo de investigación que hoy en día pretende llegar a descifrar las notas características del malestar que emerge en el interior de la vida cultural” (Canto Vergara, 2018: p. 159).

En la obra de Jünger la existencia humana aparece como el *encontrarse a sí mismo*, y, a la vez, se observa que en este encontrarse a sí mismo el “mismo” nos ofrece la posibilidad de pasar de su forma finita hacia la forma de la *idemidad* (tan necesaria en cualquier práctica educativa que pretenda ser efectiva).

Podemos considerar a la *idemidad* como el acto de “tener ganas de”, y hay que tener presente que “no es un índice incidental para la salud de una estructura, sino que es un objetivo de la vida humana. No en cuanto «sentido y finalidad» (un hedonismo espantoso), sino en cuanto síntoma de una ordenación de sentido lograda y así en cuanto criterio para el proceso interpretativo y las consecuencias vitales en el contexto situacional de la existencia. El sentido de la vida es la alegría” (Rombach, 2004: p. 209). Como el propio Rombach dice, resulta ideal que en una práctica educativa se desarrolle *idemidad*, pero sin que:

Ese espíritu sea ni el del maestro ni el de la pedagogía, (...) ni el de cada uno de los alumnos, sino sólo y únicamente el fenómeno de unidad que ha *nacido* en esta clase, que los llena a todos y a su manera oriente los unos a los otros. El maestro, que está incluido en ese «espíritu de clase», ya no posee «su» clase (como el maestro auténtico), sino que es poseído por la clase o, mejor dicho, él y la clase son *poseídos* por ese espíritu, aunque sea una forma muy tranquila y modesta de posesión (Rombach, 2004: p. 390).

Insertado en una práctica educativa actual, la existencia de aquello que Jünger dejó escrito en su día no solo se debe mostrar igual y en consonancia con todos los ciclos de su propia existencia sino también en el contexto de la vida y del mundo de hoy (Navarro, Cuevas y Martínez, 2017).

Aquellos textos o fragmentos de textos que el docente seleccione como material pedagógico deben mostrar que el fundamento del mundo no es (solo) el «sujeto», más bien es la firme e indivisa intencionalidad, ya que, para ser pedagógicamente aprovechable, el origen ontológico de un concepto, un ejemplo o una idea redactada en un momento histórico determinado tiene que ser válido tanto para el objeto como para el correspondiente sujeto (en este caso: un alumno que, conviene no olvidarlo, vive en otro momento histórico al de Jünger). Sirva como ejemplo este breve fragmento de *Radiaciones I* (Jünger, 1989: p. 109): “a la rana de una fuente no puedes hablarle de océanos”, o este otro, con el que finaliza su obra *La Emboscadura* (Jünger, 1994: pp. 171-172): “Lo grisáceo, lo polvoriento se adhiere únicamente a la superficie. Quien cava más hondo alcanza en cualquier desierto el estrato donde se halla el manantial. Y con las aguas sube a la superficie una fecundidad nueva¹⁷”.

Son dos fragmentos en los que lo que Jünger nos quiso comunicar se puede transmitir al alumnado de hoy porque muestran la descripción de una esencia atemporal (y sin una sujeción histórica) antes que un análisis estructural de un concepto que se escape a la posibilidad de poder formar parte de un currículum escolar del siglo XXI (de la materia de ciencias naturales o de geografía, por ejemplo). De esta manera, gracias a los textos utilizados, el saber pedagógico se va cimentando a través de la construcción de sentido, mediante un intercambio entre ámbitos de conocimiento.

En general, se puede aseverar que no hay «sujeto» en los textos de Jünger, si interpretamos como sujeto una determinación inmutable y sustancial del ser humano¹⁸; más bien encontramos un devenir-sujeto, esto es, “unos procesos de subjetivación coextensivos del proceso interpretativo de las

¹⁷ En este final del libro *La Emboscadura* se puede apreciar “por un lado la potencia creadora de la función poética del lenguaje, frente lo que sería la función científico lógico-gramatical. Por otro lado, lo polvoriento y grisáceo de un lenguaje desgastado que se evidencia en la superficie, no impide que quien cave el desierto logre finalmente encontrar el manantial. La misma metáfora de oasis-manantial-desierto es un elemento más de esa topografía de círculos con sus adentros y afueras, de superficies y profundidades” (Alemán y Larriera, 1996: p. 84).

¹⁸ En cierta manera, lejos de proyectar una esencia humana, Jünger detecta, con precisión cirujana, la idiosincrasia de las relaciones humanas (de subordinación) que configuran los escenarios y contextos de la Historia humana. En este sentido, se le puede aplicar la concepción humanista que defiende Farrés (2018: p. 526) cuando afirma que “el humanismo no es una premisa, sino en todo caso un resultado proyectado al final de la Historia, una meta a alcanzar cuyo criterio no es transcendente (Strauss), sino históricamente inmanente”.

mediaciones. No hay sujeto ni como punto de llegada ni como punto de partida; el sujeto es una tierra que, eternamente prometida, jamás será efectiva” (Michael, 2014: p. 151). Es como si el alemán quisiera decirnos que debemos ocuparnos de nosotros mismos, de humanizarnos, a lo largo de toda nuestra vida. Por eso “la vida es solo la orla de la vida, es solo un campo de batalla donde se combate por la vida. Es una fortificación avanzada, cuya forma sigue descuidadamente las dimensiones de la fortaleza a la que nos replegamos cuando morimos” (Jünger, 1989: p. 294).

Esta idea de la búsqueda de la humanización es una constante en los personajes de sus novelas: “Su orden interno y externo estaba hecho exclusivamente para mandar y obedecer. En algún momento de su vida había tenido lugar un accidente anihilador, una especie de explosión, y desde entonces no había levantado la cabeza nada más que la persona moral¹⁹” (Jünger, 1988: p. 139). Si algún personaje deja de lado esta búsqueda, queda caracterizado como alguien superficial, como alguien que “veía solo las pequeñas partes de las cosas, nunca las raíces” (Jünger, 1990: p. 100), o como alguien que “parecía encontrarse en aquel estado de irrealidad que hay entre dos borracheras” (Jünger, 1988: p. 88)..

Otros personajes, en cambio, culminan esa búsqueda a partir de su relación con el resto, como aquel que “por una parte poseía el anhelo de hacer que los otros dependiesen de él, y, por la otra, tenía una necesidad innata de ofrecer protección. La debilidad le atraía” (Jünger, 1988: p. 63).

Sin embargo, llegar a asumir el devenir²⁰ puro solo es posible cuando se producen circunstancias que evidencian el proceder de las maneras de ser (y de vivir) derivadas de gradaciones que provienen de la forma básica de la realidad, porque “solo así los hombres «creerán» en el devenir puro, cuando lo vean *in concreto*, igual que aquello que hasta entonces veían como la *forma básica* del ser, que procede sólo por diferenciación y separación a partir del devenir puro. Sólo entonces reconocerán el «camino», que es el camino «de vuelta» a la forma originaria de vida y a la forma originaria de la experiencia (Rombach, 2004). Quizás por eso “el mito es más fuerte que la historia, que repite al mito en variantes” (Jünger, 1993: p. 82) y “las cosas demasiado precisas no refuerzan la realidad, sino que atentan contra ella” (Jünger, 1993: p. 98).

El hecho de intentar convertirse «en otro» del que *realmente* se es, implica una reinterpretación renovada de las objetivaciones de la existencia humana (Calzón, 2017), por eso el uso de la hermenéutica jungeriana es válida para cualquier contexto y es además pertinente para ser objeto de estudio por parte de aquel alumnado que, inserto en el mundo vertiginoso y cambiante de la galaxia digital (Pallarès Piquer, 2014b), acude a nuestras aulas de hoy²¹.

¹⁹ No parece que Jünger conciba al ser humano como un ser moral. Por eso, cuando lo sitúa en el mundo alegórico de alguna de sus novelas, ya no necesita que sus personajes vayan en busca del sueño de la liberación total, sueño que ha acompañado durante siglos a muchos pensadores: desde Hobbes hasta Adam Smith toda una tradición filosófica ha insistido en la voluntad de ofrecer un “fundamento realista” a la vida social, entendiendo como “realista” algo diferente a la moralidad, algo relacionado con lo que los humanos somos, y no con lo que tendríamos que ser. Para los personajes de Jünger ser realista más bien representa el intento por atenerse a la naturaleza humana, en vez de la insistencia en su negación o en la imputación de todos los defectos humanos a un mal funcionamiento social (que es lo que han hecho siempre los moralizadores). De hecho, en *La Tijera* nos dice que “el mundo realista y perfecto escapa de la representación. Algo de ello tiene que filtrarse, pero, porque, de otra manera, no nos sería posible ni pensarlo ni sentirlo, antes de todo, echarlo de menos” (Jünger, 1993: p. 33).

²⁰ También hay que tener presente la posibilidad que la búsqueda del devenir no resulte fructífera, sobre todo si la persona y la realidad no toman contacto y, por lo tanto, lo que sucede es que:

Un único actor subjetivo (por una parte) y algo sobre lo cual actuar, existente y sin referente alguno (por otra parte), deben ser unidos en una relación externa. [...] Este estado no es sólo un estado de desintegración de la situación sino también un estado de desintegración del sujeto mismo, al igual que del objeto, por el otro lado. Aquí nada es lo que puede, quiere y debe ser. Todo permanece por debajo de su valor. Y lo más difícil de entender es que el hombre hasta ahora sólo se haya visto e interpretado en este estado de desintegración de la *objetividad* (Rombach, 2004: p. 218).

Jünger pone su empeño en dedicar gran parte de su obra precisamente a esto, a evidenciar que todo fracaso es consecuencia de la desintegración del devenir puro, por eso afirma, con rotundidad, que “Hay un único factor que es terrible en todos los tiempos y que nunca deja de serlo, el ser humano; las armas [que usa en una guerra] son sólo miembros que le han estado adosados y sentimientos a los que se les ha otorgado la forma” (Jünger, 1989: p. 37).

²¹ Esto conlleva que “ahora se espera de los ciudadanos, y de los maestros en particular, una serie de competencias digitales que les permitan desenvolverse con éxito en la sociedad de la información y el conocimiento” (Castellanos, Sánchez y Calderero, 2017: p. 7), y, en consecuencia, implica que “la sociedad del conocimiento, uno de los principales retos a los que la educación debe dar respuesta es el de poder identificarse como (...) Educación Social, considerando las prestaciones tecnológicas para llegar a los estudiantes, a los

Para Jünger los hechos con los que a los humanos nos *toca* (con)vivir no pueden fundamentar una estructura. Pero una estructura sí que puede fundamentar hechos (Vergara, Boj, Barriga y Díaz, 2017); y esto es así porque “la vida es avance y retroceso, curso y recurso, como cuando rompe la ola: rueda hacia atrás y recupera la fuerza originaria en el punto donde recomenzó. Hay que tener en cuenta eso por lo que se refiere a la condensación del tiempo que no extingue la consciencia, sino que la transforma. La ola se convierte en luz” (Jünger, 1993: p. 249).

De la misma manera que el yo y el nosotros al que aludíamos anteriormente se constituyen en componentes de las estructuras situacionales, así ocurre también con la historia, por eso su hermenéutica es un valor más que preciado para la historia como área escolar, una historia que “no tiene meta, existe” (Jünger, 1993: p. 162).

La historia es sobre todo la tarea de investigación de las estructuras profundas de la vida (Zambrano, 2018); se desarrolla en función de estas estructuras y, aunque abra caminos muy diferenciados y, en ocasiones, en los libros incluso se llegue a interpretar de manera distinta (y a veces contradictoria), ese pluralismo resulta trascendental para poder entender el presente (Bertorello, 2018).

Se trata de una historia que “siempre repite momentos críticos para la humanidad, momentos que la ponen en peligro de resbalar dentro de la pura sustancia demoníaca” (Jünger, 1990: p. 112). Esto nos lleva a no poder aspirar a vivir en un mundo perfecto y “no tenemos derecho a esperar la perfección, podemos considerarnos felices si nuestra voluntad perdura sin demasiados sufrimientos en sus aspiraciones” (Jünger, 1990: p. 69), relata uno de los personajes de la novela *El problema de Aladino*.

En *Eumeswil* (2011) el historiador nos dice de sí mismo “yo en el espacio soy anarca y en el tiempo²² metahistórico, por eso no me siento ligado ni al presente político, ni a la tradición; soy una hoja en blanco, abierto y capacitado en todas direcciones”. El anarca es el personaje metahistórico que no acepta la tradición humanista y, en su frialdad emocional (que le lleva a no reconocer ningún imperativo), expresa tanto las limitaciones como la necesidad de un humanismo que la técnica ha convertido en inviable; por eso el anarca es un historiador, aspecto que no es casual: es el peso de la historia, con todas sus injusticias y crueldades, el que nos enseña que no hay escapatoria ni esperanza. La bonhomía humana, se nos afirma en *Eumeswil*, puede ser una posibilidad, pero nunca un axioma.

La diversidad de situaciones que encontramos en la extensa obra de Jünger se erige en una pluralidad de yos en la que cada yo concreto se puede experimentar como un momento vital multidimensional. Esto evita prácticas pedagógicas basadas en “estudiar a fondo los problemas acerca de la verdad científico-social en contextos poco claros o menos favorables para la comprensión” (Villalobos, 2016: p. 8).

Los diferentes yos aparecen de manera gradual, sin que localicemos un yo superior jerárquicamente. Todos los aspectos relacionados con la existencia no se circunscriben a un mismo yo, se plantean en compartimentos del yo distintos que nos pueden conducir tanto al optimismo: “al clásico *¿qué libros te llevarías a una isla desierta?* habría que añadir *¿qué libros de estos seleccionarías antes de abandonarla para siempre?*”²³ (Jünger, 1993: p. 137) como al pesimismo: “el mundo que está naciendo no será el calco de motivos y principios plasmados de una manera unitaria, surgirá a partir del conflicto, como toda creación” (Jünger, 1989: p. 22).

docentes y a la comunidad educativa en general y conseguir interconectarlos potenciando el intercambio, la colaboración y la multidireccionalidad comunicativa” (Pérez, Tur, Negre y Lizana, 2017: p. 512). En este contexto, además, “Las generaciones jóvenes son hoy protagonistas de una sociedad en permanente cambio donde los nuevos valores emergentes y el rechazo de antiguos modelos de socialización contribuyen a la proliferación de conflictos y generalización de relaciones de interés” (Sandoval y Garro, 2017: p. 150).

²² Nótese como, al fin y al cabo, Jünger va cimentando a lo largo de su obra “mediante los efectos de entrecruzamiento producidos (...) por los discursos literarios e históricos entre lo posible y lo que fue, una determinada experiencia humana del tiempo” (Cárdenas, 2016: p. 152), hecho que, desde esta investigación, y en acorde a otras que también se centran en “replantear el papel del docente y del estudiante en el fomento de la indagación” (Aramendi, Arburua y Buján, 2018: p. 109), nos permite proponer sus textos como herramientas educativas.

²³ El uso de las cursivas es nuestro.

Las distintas situaciones relatadas en la hermenéutica Jüngeriana son otras tantas focalizaciones del mundo que nos interpelan directamente para que, a la postre, sea posible la configuración de nuestro propio yo, de nuestra autoconciencia como experiencia posterior, como respuesta. Por eso la esencia existente en esas situaciones no es simplemente, más bien se trata de una esencia que, para devenir existencialidad, *tiene que ser*: lo narrado por los textos de Jünger conforma el sentido básico del *ser un acontecimiento*, en tanto que solo dentro de una esfera que esté caracterizada por la *existencialidad* hay explicación (y, por ende, comprensión) del ser. Esto nos lleva a cuestionarnos si, aunque muchos de los hechos que aparecen se contextualicen en un momento histórico determinado –Primera Guerra Mundial, por ejemplo–, lo narrado por Jünger en realidad termina por transcurrir en *algún tiempo*²⁴.

Una de las ventajas de aplicar la hermenéutica de Jünger en las prácticas educativas de alguna de las áreas escolares es que el emplazamiento de lo que narran sus textos no condiciona la posterior interpretación. Así, la manera en la que se expresa es perenne, la relación temporal es dinámica y la intención es extrapolable a cualquier época.

De esta manera, los textos de Jünger ofrecen a la Pedagogía mecanismos para desarrollar competencias adecuadas para la educación y para promover disposiciones básicas del educando en la relación educativa, con el objetivo de tener en cuenta que “no hay esencia de lo pedagógico, sino que es la propia experiencia –el acontecimiento, que aquí ha sido propuesto en forma de análisis hermenéutico– de una relación educativa lo que permite pensar qué significa ser un sujeto de la educación, qué significa lo pedagógico” (Bárcena, 2012: p. 54), es decir, que, en realidad, poner al servicio de la acción educativa la obra de Jünger implica “entender la extensión de la educación y los principios estructurales de su intervención. Por eso la Pedagogía permite generar cada ámbito de experiencia como un espacio general de educación y como un conjunto de competencias profesionales que preparan al educador para desarrollar su tarea docente” (Pallarès Piquer, Traver y Planella, 2016: p. 157).

4. REFLEXIONES FINALES

A pesar de no haber especificado una metodología de aplicación específica, en este artículo hemos propuesto la hermenéutica como una actitud, una cuestión vital en forma de interpretación de textos pretéritos que no se reduce a simples preguntas sobre “el conocimiento”.

La presentamos como una aportación modesta, es decir, como un elemento más a añadir a aquellas “investigaciones, análisis críticos y diálogos ampliados [que] han de ser las herramientas e instancias donde se discutan las certezas y resistencias epistemológicas del modelo [educativo actual]” (Galaz, Fuentealba, Cornejo y Padilla, 2014: p. 8), un modelo que va en búsqueda de caminos y propuestas educativas que *acerquen* al alumnado a unos diseños curriculares que, en realidad, cada vez perciben como más lejanos (Pallarès Piquer, 2014c). No ha habido otra pretensión más que esta, en las páginas que ahora concluyen, puesto que hemos puesto a la hermenéutica de Jünger al servicio de la pedagogía, esto es, de aquel campo que deviene valor para comprender el sentido de la enseñanza y la formación (Gómez y Sáiz, 2017; Pallarès Piquer y Traver, 2017). Hemos utilizado esta hermenéutica para recuperar y desarrollar un saber que tiene múltiples recorridos e historias, para proponer espacios educativos de encuentro surcados por las miradas del pasado.

A partir de algunos fragmentos de obras de Ernst Jünger, se ha analizado una parte de su hermenéutica como un estado en el que aquello que sus textos *descubren* sintoniza con el pensamiento entendido como conjunto de reflexiones fenomenológicas sobre experiencias vitales básicas, por eso su lectura abre la posibilidad de liberar a nuestro alumnado del siglo XXI hacia la posibilidad de ir en varias direcciones; a ello se debe que, *a priori*, no haya restricciones metodológicas que impidan trabajar sus

²⁴ De hecho, algunas de sus novelas son totalmente imposibles de circunscribir a época histórica alguna, como ocurre con *Los acantilados de mármol* (1990, aunque publicada en alemán en 1939), que se sitúa en un tiempo fuera de la historia, primigenio. Nos narra una decadencia social que tiene lugar en un espacio mítico. Muchos críticos han visto en esta obra un avance de las tensiones y los conflictos mundiales de la década posterior a su escritura, un adelanto de todo lo que sucedió en la década de los 40 del pasado siglo XX.

textos. Hemos visto que la (re)interpretación de la hermenéutica de Jünger es válida para la acción educativa de hoy, porque el alemán se compromete como pocos con la realidad del ser humano.

Esta circunstancia permite vincular entre sí a los dos contextos, el de Jünger y el de nuestro alumnado, con la intencionalidad de buscar correspondencias similares. Y siempre con la intención de no proponer prácticas educativas idealistas que capten lo expresado por los textos (el fundamento didáctico) antes de la distinción entre los hechos y antes del objetivo pedagógico que el profesorado se haya propuesto (Chiva, Pallarès Piquer y Gil, 2018).

De la misma manera que hizo Unamuno con algunos conceptos cuando los convirtió en componentes constitutivo de la subjetividad, el proyecto de Ernst Jünger, que abarca decenas de obras, *totaliza*, pero nunca disuelve al sujeto.

Su tarea de construcción de una posición desde la cual juzgar al mundo resultó titánica, porque Jünger tenía claro que la memoria no siempre es un mecanismo efectivo para enmendar la historia, ya que ésta, en vez de convertirse en un elemento que ilumine al pasado, se dedica a mecer y mezclar aquello que hemos vivido. Por eso cree necesario plantear la creación literaria como una herramienta a su servicio: Jünger pretendió que la escritura fuese el medio supremo a través del cual se pudiese hacer fuerza para adquirir una nueva consciencia (y esto es fundamental, sobre todo cuando hablamos de que la pedagogía ha estado buscando su brújula durante décadas). Leibniz, Condorcet, Comte ..., la lista de los que intentaron adquirir una nueva consciencia es amplia; quizás sea el *precio* evidente de la investigación científica (el origen de la universalidad) el freno que (nos) impide *coger consciencia*, o tal vez se deba al rechazo de ciertas élites hacia formas de reserva impuestas a causa de algunas coacciones ideológicas (o incluso comerciales).

Pero esto daría pie a otro debate. Lo que aquí nos interesa es evidenciar que la *propiedad* de esa consciencia, en forma de realidad educacional, de solución tecnológica o de asimilación social, es una noción a tener siempre en cuenta (Calderón, Maldonado y Vernon, 2017). Como dijo hace más de cuatro siglos el astrónomo y matemático Johannes Kepler (¡y la afirmación continúa siendo válida!): en medio de las máscaras de los conflictos sociales y religiosos, las leyes elípticas humanas no pertenecen a individuo concreto alguno, ni a ninguna sociedad en particular.

Por eso la hermenéutica, aplicada al legado de Jünger, es una propuesta pedagógica válida para la acción educativa de hoy, pues la utilidad de los textos del alemán radica en su pretensión por analizar el mundo tanto en función de ciertas subversiones como a partir de la sabiduría de los antiguos. Su hermenéutica es una mediación entre la tradición, la modernidad y la posmodernidad, lo que hace posible que sus textos pueden *dialogar* con el alumnado de hoy, porque todo lo que allí se ha escrito no necesitamos que se convierta en un relato maestro que provoque génesis alguna en nuestro alumnado; su vigencia es tal porque, para Jünger, “pasado²⁵ y futuro son espejos y entre ellos brilla, inaprensible para nuestros ojos, el presente” (Jünger, 1992: p. 59).

De esta manera, el recorrido del artículo ha sido posible porque, en Ernst Jünger, de las *textualizaciones* que las Ciencias Sociales han convenido en denominar «literatura» depende la comprensión de los hechos que hemos aceptado denominar como «historia»; a raíz de esto, la pedagogía tiene la posibilidad de proponer prácticas educativas en forma de ampliaciones de pensamiento que van más allá de *la* información dada por la hermenéutica, puesto que, así, tenemos la ventaja de que la acción educativa aspira a inferir y propagar el pensamiento de nuestro alumnado y fomenta su capacidad de pensar expansivamente. ¿Qué más podemos pedir?

²⁵ Para profundizar sobre la noción de *pasado*, y más concretamente sobre la distinción entre un pasado que solo (nos) permite su recuerdo y otro en el que parece que *recordamos* mientras “vamos percibiendo”, se puede consultar el trabajo reciente de Hernández Sánchez (2018).

Referencias bibliográficas

- Aguirre, G. (2013). Contraposición entre imagen y naturaleza a través del mundo del trabajador y el mundo del burgués en el pensamiento de Ernst Jünger, *El futuro del pasado*, 4: pp. 481-491.
- Alemán, J. y Larriera, S. (1996). La pregunta por la línea, en: *Junto a Jünger, Cruce Ediciones*, Madrid, V.V.A.A.
- Aramendi, P.; Arburua, R. M. y Buján, K. (2018). El aprendizaje basado en la indagación en la enseñanza secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1): pp.109-124. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.278991>.
- Ayala, R. (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen, *Revista Complutense de Educación*. 29(1): pp. 27-41. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51925>.
- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica, *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*. 24(2), pp. 25-57.
- Bertorello, A. (2018). Individuo y cultura. Reflexiones en torno al problema epistemológico de la patología cultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 80: pp. 107-118.
- Bodei, R. (2001). *La filosofía del siglo XXI*, Alianza, Madrid.
- Calvo Albero, J. L. (2000). Ernst Jünger. El hombre y la guerra, *Cuadernos de estrategia*, 111: pp. 29-54.
- Calderón, G., Maldonado, C. y Vernon, S. (2017). La comprensión de las metáforas en niños de primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2): pp. 104-113. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1108>.
- Calzón, J. A. (2017). Aproximaciones filosófico-lingüísticas al desafío lógico de la autoficción en textos de J. Cercas y Pérez-Reverte, *Revista Signa*. 26: pp. 67-90.
- Canto Vergara, R. (2018). Malestares de guerra en tiempos de paz. El capital y su relación con el inconsciente. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 80: pp. 159-170.
- Cárdenas, L. G. (2016). Por una constitución de la experiencia humana del lugar: hermenéutica, retórica y pasiones, *Tópicos*. 50: pp. 151-175.
- Castellanos, A., Sánchez, C. y Calderero, J. F. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>.
- Chiva, Ó., Pallarès Piquer, M y Gil, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física, *Revista Complutense de educación*. 29: pp.181-197
- Coca, J. R. (2017). La Socio-hermenéutica Multidimensional como Teoría Social basada en los Imaginarios, la Irrealidad y la Utopía, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 76: pp. 41-55.
- Dale, R. y Robertson, S. (2007) Beyond Methodological Isms in comparative Education in an Era of Globalisation. En: Kazamias, A. y Cowen, R. (eds.). *Handbook on Comparative Education*, Netherlands, Springer.
- Daona, V. (2018). Voces y poéticas de la memoria: un corpus de novelas argentinas contemporáneas. *Revista Chilena de Literatura*. 97: pp. 105-126.
- Farrés, O. (2018). De vuelta al fin de la historia. Una interpretación ética de la condición posthistórica en Alexandre Kojève, *Pensamiento*. 74(289): pp. 521-540.
- Márquez-Fernández, Á. (2014). *Pensar com os Sentimentos. Razao, escuta, diálogo, corpo e libetade*. Trad. Antonio Sedekum. Ed.Nova Harmonia, UNICA, Nova Metrópolis, Brasil.
- Fraga, L. (2006). *Ernst Jünger y sus pronósticos del Tercer Milenio*, Editorial Complutense, Madrid.
- Fuentes, L. S. y Calderín, N. (2017). Prácticas en la enseñanza de la lectura en grado primero en instituciones oficiales municipales, *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 82: pp. 488-515.

- Gadamer, H. G. (1995). *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca.
- Galaz, A., Fuentealba, R., Cornejo, J. y Padilla, A. (2014). El desafío de transformar la formación docente y asegurar el cambio del modelo educacional, *Estudios Pedagógicos*. 40: pp. 7-10.
- García Bravo, W. y Martín Sánchez, M. Á. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación, *Pulso*. 36: pp. 55-78.
- Gómez, C. J., & Sáiz, J. (2017). Narrative inquiry and historical skills. A study in teacher training. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4): pp. 19-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.910>.
- González, J. C y Gramigna, A. (2009). Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 21(2): 79-94.
- González Montero, S. (2018). Tiempos de Ira: Violencia, Guerra y Alegrías Humanas, *Pensamiento*. 74 (280): pp. 487-507.
- Gozálvez, V. (2010). Hacia una reconstrucción de la razón pedagógica, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2): pp. 19-42.
- Hernández Sánchez, D. (2018). El pasado y sus enemigos. Sobre la inactualidad de lo contemporáneo, *Pensamiento*. 74 (280): pp. 475-485.
- Hurtado Malpica, R. (2011). Hermenéutica versus ciencia: la cuestión del lenguaje, el método, la interpretación y su repercusión en las Ciencias Sociales, *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 55: pp. 123-130.
- Jünger, E. (1987). *Tempestades de Acero*, Tusquets, Barcelona.
- Jünger, E. (1988). *Jocs Africans*, Edicions 62, Barcelona.
- Jünger, E. (1989). *Radiaciones I*, Tusquets, Barcelona.
- Jünger, E. (1990). *El Problema d'Aladí*, Proa, Barcelona.
- Jünger, E. (1992). *Radiaciones II*, Tusquets, Barcelona.
- Jünger, E. (1993). *La Tijera*, Tusquets, Barcelona.
- Jünger, E. (1994). *La emboscadura*, Tusquets, Barcelona.
- Jünger, E. (1996). *Alocución en Verdún*, Tusquets, Barcelona.
- Jünger, E. (2008). *Sobre los Acantilados de Mármol*, Tusquets, Barcelona.
- Jünger, E. (2011). *Eumeswill*. RBA, Barcelona.
- Kosloski, P. (1991). *Der Mythos der Moderne. Die dichterische Philosophie Ernst Jüngers*, Fink Verlag, München.
- Kristal, E. (2002). *Invisible Work. Borges and Transaltion*, Vanderbilt University Press, Nashville.
- Lapoujade, M. N. (2002). Resonancias de la hermenéutica de Gadamer, *Revista de Filosofía*. 42: pp. 55-67.
- López Sáez, M. C. (2018). Merleau-Ponty y H. Arendt: pensando en la Historia, *Pensamiento*. 74 (280): pp. 433-456.
- López, E., Pérez, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia, *Revista de Investigación Educativa*. 36(1): pp. 57-73. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>.
- Luque Amo, Á. (2018). La construcción del espacio íntimo en el diario literario. *Revista Signa*, 27: pp. 745-767.
- Martín Sánchez, M. Á. (2014). Formación del profesorado en la era postmoderna: una perspectiva narrativa, *Revista de Educación*. 7: pp. 86-87.
- Martínez Amorós, M. A. (2017). El yo ejecutivo o la afirmación de lo biográfico. *Pensamiento*, 73(276): pp. 373-373.

- Mateos, T. y Núñez, L. (2011). Narración y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2): pp. 111-128.
- Mèlich, J.C. (2008). Antropología narrativa y educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20: pp. 101-124.
- Mentado, T., Cruz, L. y Medina, J. L. (2017). Preparar para aprender: una manifestación del conocimiento didáctico del contenido en la práctica. *Estudios Sobre Educación*, 33: pp. 27-48.
- Michael, J. (2014). *Ricoeur y sus contemporáneos*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Moreu, Á. y Prats, E. (Coords.). (2010). *La educación revisonada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Navarro, L. A., Cuevas, O. y Martínez, J. (2017). Meta-análisis sobre educación vía TIC en México y América. Latina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1): pp. 10-20. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1217>.
- Nawrot, J. (2018). Dramaturgia espectacular. Enfoque teórico de Tadeusz Kantor. *Revista Signa*, 27: pp. 835-856.
- Pallarès Piquer, M. (2014a). El absentismo en la educación secundaria: detección, seguimiento y respuesta de los centros educativos y de los servicios sociales. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 11: pp. 49-68.
- Pallarès Piquer, M. (2014b). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy: de la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (1): pp. 59-76.
- Pallarès Piquer, M. (2014c). Los medios de comunicación y tecnológicos como ejes de canalización y gestión del conocimiento, *Educar*, 50(1): pp. 207-229.
- Pallarès Piquer, M., Traver, J. y Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación, *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 28(2): pp. 139-162
- Pallarès Piquer, M. y Muñoz, M. C. (2017). La vigencia de Hannah Arendt y John Dewey en la acción docente del siglo XXI, *Foro de Educación*, 22: pp. 1-23.
- Pallarès Piquer, M y Chiva, Ó. (2017). La teoría de la educación desde la filosofía de Xavier Zubiri, *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 82: pp. 91-113. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52164>.
- Pallarès Piquer, M. y Traver, J. (2017). Sobre las interpretaciones pedagógicas de Habermas y Rorty: más allá del modelo fundacionalista, *Athenea Digital*, 17(2): pp. 289-311.
- Pallarès Piquer, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2): pp. 126-136. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700>.
- Parra, G., Hickman, H., Landesmann, M. y Pasillas, M. A. (2017). Transmisión pedagógica e identidad disciplinar: análisis de un caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1): pp. 98-109. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1044>.
- Pegalajar, M. del C. y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1): pp. 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1765>.
- Pérez, A., Tur, G., Negre, F. y Lizana, A. (2017). Factores de éxito de las comunidades virtuales universitarias basadas en redes sociales. Análisis de XarFED1. *Revista Complutense de Educación*, 28(2): pp. 497-515. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49568.

- Pérez Guerrero, J. (2018). La formación del gusto como paradigma de la educación personalizada, *Estudios Sobre Educación*. 34: pp. 47-65.
- Pirovolakis, E. (2010). *Reading Derrida and Ricoeur. Improbable Encounters between Deconstruction and Hermeneutics*, Suny Press, New York.
- Recas, J. (2006). *Hacia una hermenéutica crítica*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Rodríguez Suárez, L. P. (2012). Ernst Jünger: escritura de guerra y pensamiento antropológico, *Thémata: Revista de Filosofía*, 48: pp. 191-199.
- Rombach, H. (2004). *El hombre humanizado*, Herder, Barcelona.
- Sandoval, L. Y. y Garro, N. (2017). La Teoría Relacional: Una propuesta para la comprensión y resolución de los conflictos en la institución educativa, *Estudios Sobre Educación*. 32: pp. 135-154.
- Seoane, J. (2017). Pensar desde el absurdo y la inconsistencia: una lectura de *El Sobrino de Rameau* en pos de una historia crítica para nuestro presente, *Pensamiento*. 73(278): pp. 1197-1210.
- Stincer, D. y Blum, B. (2017). El modelo argumentativo de Toulmin y la eficacia de titulación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4): pp. 9-19. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1331>
- Van Manen, M. (1998). *Investigación educativa y experiencia vivida*, Idea Books, Madrid.
- Van Young, E. (1999). The New Cultural History Comes to Old Mexico, *Hispanic American Historical Review*, 79: pp. 211-248.
- Vergara, J. R., Boj, E., Barriga, O. A. y Díaz, C. (2017). Factores explicativos de la deserción de estudiantes de pedagogía, *Revista Complutense de Educación*. 28 (2): pp. 609-630. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.50009.
- Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica, *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2): pp. 1-12.
- Villalobos, J. V. (2016). De nuevo al debate sobre la cuestión de los paradigmas científicos, *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 81: 7-10.
- Vitiello, V. (1996). *Junto a Jünger*, Cruce Ediciones, Madrid.
- Wahnón, S. (2018). Aproximación a la hermenéutica literaria de Roland Barthes. *Revista Signa*. 27: pp. 1125-1149.
- Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 20(1): pp. 69-82 <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>