UNIVERSIDAD CATÓLICA "ANDRÉS BELLO"
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

TESIS EDDOO

RELACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS PARA UNA TEORÍA DE LA EXPERIENCIA HERMENÉUTICA PROPUESTOS POR HANS GEORG GADAMER EN SU LIBRO *VERDAD Y MÉTODO*, CON EL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO

Trabajo para optar al Grado de Licenciado en Educación Mención Filosofía

Autor: Eric García

Tutor: Raúl González

Caracas, 08 de junio de 2005

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	III
CAPÍTULO	
I EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
Planteamiento del Problema	1
Objetivo General	4
Objetivos Específicos	4
Justificación e Importancia de la Investigación	4
II ANTECEDENTES	6
F Schleiermacher	(
L. Von Ranke y G. Droysen	8
W. Dilthey	9
M. Heidegger	10
III GADAMER	12
El Autor: Vida y Obra	12
Verdad y Método	14
IV EL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO	53
Breve Reseña Histórica	53
Formulación de las Características de la Educación de la Compañía de Jesús	57
El Paradigma Pedagógico Ignaciano	58
V EL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO COMO UN PROCESO	
DE AMPLIACIÓN DE HORIZONTES	72
Introducción	72
Contexto, Situación y Horizonte	74
Experiencia, Reflexión e Historicidad de la Experiencia	76
Acción y Comprensión como un Diálogo Ético	78
Evaluación, Suspensión de la Validez de los Prejuicios y la Distancia	
en el Tiempo	80
Comprensión Fusión y Ampliación de Horizontes	81

Conclusiones84	
EFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS86	

EXPERIENCE REFERENCE FOR A SIGNAL RESTOR FOR HAVE A DE-CADAMENT EN SELECTION OF THE OFFICE AND A SIGNAL ASSESSMENT OF THE AREA OF THE ARE

authorization of the second of

DEM RITERITYS: In the control of the Pedagogica Indianas

1 ton

UNIVERSIDAD CATÓLICA "ANDRÉS BELLO" FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN ESCUELA DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

RELACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS PARA UNA TEORÍA DE LA EXPERIENCIA HERMENÉUTICA PROPUESTOS POR HANS GEORG GADAMER EN SU LIBRO *VERDAD Y MÉTODO*, CON EL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO

Autor: Eric Alexis García López Tutor: Raúl González Fecha: junio de 2005

RESUMEN

El propósito de esta investigación es relacionar los fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica propuestos por Hans Georg Gadamer con el Paradigma Pedagógico Ignaciano (propuesta educativa de la Compañía de Jesús). Con esto se busca resaltar la importancia de concebir la educación como un proceso abierto que no culmina con el término de la educación formal. Esto se fundamenta en la concepción Gadameriana de la comprensión, y el medio para llevarlo a cabo es el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI). La comprensión en el ser humano, según Gadamer, no es un rasgo entre otros sino el que lo define: el ser humano es comprensión. Esa concepción de persona es una respuesta a un mundo donde desempeñan un papel central la información y comunicación (mass media). El planteamiento no es sólo adaptación a esta realidad sino que desde ella se puedan buscar alternativas más humanas opuestas a situaciones de exclusión y violencia. La erradicación de estos problemas se logra combinando diversas herramientas y la educación es una de ellas. En el caso del PPI su propuesta central es formar hombres y mujeres para los demás. Esto se realiza en un proceso abierto de cinco dimensiones: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación. Frente a modelos de hombre que enfatizan el monólogo interior que lleva al individualismo y al activismo eficientista, estas dos propuestas enfatizan la aceptación del otro y de lo otro por medio del diálogo y de una praxis ética.

DESCRIPTORES: Hans Georg Gadamer, Paradigma Pedagógico Ignaciano, Comprensión, Hermenéutica.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Planteamiento del Problema

El punto de partida de esta investigación es el tema planteado en la cuadragésima sexta reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO:

«La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje – problemas y soluciones». Dicha Conferencia pretendía establecer un diálogo político de amplitud que desembocara en una reflexión que tuviera como finalidad:

Asegurar que cada estudiante domine los conocimientos, las aptitudes y las actitudes requeridas para el desarrollo intelectual y moral del individuo y de la sociedad. Dicho tema se enmarca en la búsqueda y la promoción de las mejores posibilidades para una educación de calidad para todos durante toda la vida y a través de todas las actividades en las que participan los seres humanos. (UNESCO, 2003)

Para una mayor precisión respecto a lo que se pretende hacer, se tomará una parte de lo que sirve de marco al tema de la conferencia: educación para aprender a vivir juntos, y educación de calidad durante toda la vida y a través de todas las actividades en las que participan los seres humanos.

La educación suele ser considerada como uno de los ámbitos más conservadores en cuanto a la introducción de cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre las críticas que suele recibir se encuentran las siguientes: en la mayoría de los países los planes y programas de estudio poseen dispositivos pobres y rígidos, que no incluyen en su totalidad los elementos que intervienen en los procesos educativos; muchos de los centros poseen horarios unificados pese a la diversidad de contextos; los programas son recargados; se imparten disciplinas separadas en compartimentos estancos, centradas principalmente en conocimientos enciclopédicos; uno de los principales recursos usados en la educación es la memorización, pero esto tiene su precio ya que, cuando se aprende de esa manera, lo memorizado suele ser olvidado rápidamente porque en la mayoría de los casos no se entendió su sentido.

Este tipo de educación se queda corto para afrontar situaciones relacionadas con la vida de las personas en las sociedades actuales: globalización,

1/2

fracturas sociales, marginación, progresos democráticos. No se puede concluir que todos los problemas que atañen al mundo sean causados por las deficiencias de la educación; sin embargo, sí se puede afirmar que la educación puede desempeñar un papel crucial para superarlos. La educación es un derecho humano que en su realización se ha convertido en una fuente de esperanza cuya realización permitirá contribuir a movilizar los otros derechos y el desarrollo humano. (UNESCO, 2003)

Postular que el ser humano puede aprender durante toda la vida y en el marco de todas sus experiencias, encuentra su fundamento en la concepción hermenéutica postulada por Hans Georg Gadamer. Para este autor, el ser humano no posee comprensión, sino que él mismo es comprensión. Esta deja de ser un elemento epistemológico para convertirse en una dimensión intrínseca del ser humano.

En un primer momento, el término comprensión parece aludir eminentemente a procesos intelectuales, sin embargo

Comprender, dar sentido a algo, es un cambio en la mente primero, pero se convierte en un cambio de conducta después, porque la persona -o el niño- ajusta su forma de comportarse al nuevo sentido que se ha construido en la mente. Pero se trata de un cambio de lo más provocativo, porque una vez que se ha comprendido, pasa a convertirse en la nueva certeza, en lo normal, en "lo que es", y esta nueva comprensión es capaz de tolerar diferentes interpretaciones, desde perspectivas distintas y en ocasiones diversas. (Millán, 2004)

Todo proceso educativo debería estar orientado hacia la ampliación de horizontes de la persona, es decir, hacia ensanchar el ámbito de captación que recoge lo que se presenta al conocer. Por tanto, dicho proceso no debería estar limitado a los años de la educación formal. El conocimiento así entendido se convierte en posibilidades de vida, y la educación es un espacio por excelencia para propiciar esto.

Para Gadamer la existencia tiene como esencia la comprensión; en el nivel ontológico ella es comprensión originaria, distinta a la comprensión o explicación científica, que en último término se deriva de ella. Esta es la forma originaria de realización del ser-en el mundo. Antes de toda diferenciación de la comprensión en las diversas direcciones del interés pragmático o teórico, la comprensión es el modo del ser-ahí en cuanto que es poder ser y posibilidad. (Gadamer, 1977, p. 325)

El segundo cuerpo de pensamiento que consideraremos es el Paradigma Pedagógico Ignaciano. Este es un camino para construir un modelo educativo como un proyecto que implica una actitud de apertura y búsqueda constantes que permitan que todos los que participan de la construcción de este modelo (educadores, padres y alumnos) se dejen interpelar por el dinamismo de la realidad. (Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina y otros, 2002, p. 140)

El núcleo del Paradigma está constituido por cinco aspectos, a saber: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación. Su desarrollo debe tener en cuenta el contexto del aprendizaje y el proceso pedagógico y, debe orientarse de igual manera hacia los modos de fomentar la apertura al crecimiento, inclusive una vez finalizado el proceso formal de estudios.

Tanto la propuesta hermenéutica de Hans Georg Gadamer, postulada en su libro *Verdad y Método*, como el Paradigma Pedagógico Ignaciano, pudieran servir por separado para reflexionar con relación al problema propuesto. Entonces cabría preguntarse, ¿por qué no considerar una, en vez de las dos propuestas? La respuesta es que en el estudio de las dos se han observado elementos afines que sugieren la posibilidad de relacionarlas con la finalidad de considerar la importancia de la educación como un proceso de apertura.

El Paradigma Pedagógico Ignaciano, al igual que la hermenéutica, no tiene intención de ser una "receta didáctica" para todos los actos de enseñanza, sino que es un proceso continuo que pretende estimular la apertura al crecimiento a lo largo de la vida: además, y quizá lo más importante, el uso coherente del Paradigma Ignaciano puede llevar a la adquisición de hábitos permanentes de aprendizaje que fomenten la disponibilidad para captar la experiencia, [y] la comprensión reflexiva. (Cuadernos Ignacianos 1, 2000, p.187)

Objetivo General

Analizar los elementos que fundamentan la teoría de la experiencia hermenéutica propuestos por Hans Georg Gadamer en su libro *Verdad y Método y* la propuesta educativa de la Compañía de Jesús: Paradigma Pedagógico Ignaciano, con la finalidad de establecer relaciones entre ambas, para resaltar la importancia de concebir la educación como un proceso de apertura de horizontes.

Objetivos Específicos

- 1.3.1.1-Analizar los elementos que fundamentan el proceso hermenéutico según H. Gadamer en su obra *Verdad y Método*.
- 1.3.1.2-Analizar los elementos que fundamentan el Paradigma Pedagógico Ignaciano.
- 1.3.1.3-Relacionar elementos que fundamentan la teoría de la experiencia hermenéutica expuestos por Hans Georg Gadamer en su libro *Verdad y Método* con el Paradigma Pedagógico Ignaciano.

Justificación e Importancia de la Investigación

Según la UNESCO, la educación del siglo XXI debe afrontar los retos relativos a la participación en la sociedad del saber y las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Este tipo de educación va más allá de los saberes fácticos, encaminándose a resolver problemas o situaciones abiertas para las cuales no existen fórmulas. En este sentido una enseñanza memorística, repetitiva, se quedaría a la zaga de la cultura que se está viviendo.

El tipo de sociedad citado arriba, propio del mundo globalizado contemporáneo, tiene como una de sus características que en él se generan identidades por encima de las fronteras físicas y culturales de las naciones. Un ejemplo fehaciente de esto es la televisión, donde un programa elaborado en los

Estados Unidos puede convertirse en patrón de referencia para un japonés al igual que para un argentino:

La identidad nacional se encuentra de esta forma desacompasada con el movimiento que la engendra. Es el resultado de un doble movimiento, la desterritorialización de los hombres y su reterritorialización en otra dimensión. Su existencia es, por tanto, precaria, tiene que ser reelaborada constantemente por las fuerzas sociales. Lejos de ser algo acabado, definitivo, requiere un esfuerzo permanente de reconstrucción. (Ortiz, citado en Aguirre y Bisbal, 2003)

Con este ejemplo se observa la necesidad de una educación que capacite para el diálogo, el análisis, la interpretación, y la comprensión propia y de los otros.

Uno de los principales retos frente a la sociedad del saber es tener herramientas para procesar la gran cantidad de información que se obtiene a través de los medios de información. La propuesta gadameriana es una primera opción ante ese reto. Para Gadamer la comprensión humana es interpretación. Es decir, todo conocimiento es interpretación que implica el reconocimiento de la realidad que se comprende. Con Gadamer se revisan los elementos que intervienen en el proceso de comprensión.

La segunda opción es la consideración de la propuesta educativa de la Compañía de Jesús, el Paradigma Pedagógico Ignaciano. Dicha propuesta es un proceso integrado por cinco dimensiones orientadas a que la persona mantenga una actitud de apertura ante el aprendizaje más allá de los años de educación formal.

Ambas propuestas toman en consideración la responsabilidad de vivir en relación con otras personas, tema que no puede obviado ante las crecientes cifras de la violencia.

Este trabajo constará de cinco capítulos. El primero es esta introducción. En el segundo se tratarán los antecedentes, autores que preceden a Gadamer en la cuestión hermenéutica. En el tercer capítulo se toman los elementos que fundamentan la teoría de la experiencia hermenéutica propuestos por Hans Georg Gadamer en su libro *Verdad y Método*. En el cuarto, se presenta la propuesta educativa de la Compañía de Jesús, Paradigma Pedagógico Ignaciano. Y en el quinto capítulo se establece la relación entre los elementos de ambas propuestas y se extraen las conclusiones de nuestra investigación.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES

Los orígenes de la hermenéutica se remontan hasta Platón (428/427-347 antes de J.C.) y Aristóteles (384/383-322 antes de J.C.). Hasta el período de la Ilustración la hermenéutica había sido considerada meramente como una herramienta de la teología, el derecho, la historia y la literatura, un método para la recta lectura de los textos. Los cuatro autores que se toman a continuación son tratados ya que con el primero de ellos se da un giro en la consideración de la hermenéutica como herramienta y se comienzan a estudiar los elementos que posibilitan la comprensión.

F. Schleiermacher

En el ámbito filosófico el problema hermenéutico surge por primera vez con F. Schleiermacher (1768-1834). La cuestión hermenéutica, que en los períodos anteriores había sido tratada mayormente en el espacio teológico, es llevada al campo de la intelección histórica y literaria.

Este autor busca superar las reducciones que se fueron haciendo con el paso del tiempo en el proceso hermenéutico de la comprensión. Schleiermacher quiere dar universalidad a la hermenéutica, extendiéndola más allá del campo de las lenguas extranjeras, y del campo teológico. La hermenéutica puede darse en el proceso de conversación con otra persona, es decir, en cualquier situación en la que pueda ocurrir un malentendido. Y la experiencia de los malentendidos es universal.

Hasta ese momento la hermenéutica había sido eminentemente preceptiva. Con Schleiermacher cambia esta perspectiva y la comprensión se convierte en el problema central. La hermenéutica guarda una estrecha relación con el entender, capacidad más aguda y elevada de percepción intuitiva en la cual tienen cabida las

emociones del alma y las formas emocionales del amor, formando de esta manera la más alta capacidad de conocimiento espiritual.

Schleiermacher considera que la hermenéutica es el arte por medio del cual se alcanza mayor exactitud en la comprensión. Es una doctrina metódico práctica cuya finalidad es la interpretación de los discursos. Su ámbito abarca tanto las obras escritas de la Antigüedad, como cualquier clase de discurso, incluso el oral.

En la interpretación, el texto u objeto interpretado es distinto al sujeto o intérprete. De allí surge el llamado «desarraigo». Para salvar las distancias sujeto-objeto, el autor propone dos tipos de comprensión: una intuitiva y otra histórica.

La primera es también llamada intelección adivinatoria. Concibe el sentido inmediato de la cosa a través de un presentimiento espontáneo cuyo origen es un sentimiento vivo. La segunda es llamada intelección comparativa, encargada de fusionar datos aislados basándose en conocimientos objetivos, gramaticales e históricos. Estos dos acercamientos trabajan en conjunto y forman parte de un único movimiento.

Schleiermacher presupone que cada individuo es manifestación del vivir total, donde cada quien lleva en sí un poco de los demás. De esta forma, se puede llegar a la adivinación por medio de la comparación con uno mismo.

De ese presupuesto se desprende que la comprensión que arroja el proceso antes descrito posee mucho de exploración psicológica. En ella se pretende llegar a la decisión germinal de una obra, recrear el acto creador, entrar en la constitución del escrito. Una comprensión de este estilo no puede alcanzar rango científico ya que no está referida a contenidos objetivos, sino que es considerada pensamiento artístico.

En esta propuesta hermenéutica ocurre una ampliación donde no sólo se trata de comprender la literalidad y el sentido objetivo de las palabras sino la peculiaridad del autor o del hablante. Schleiermacher trata los dos tipos de comprensión: la gramatical y la psicológica. Siendo esta última la que ha tenido una mayor influencia en autores posteriores, entre ellos Dilthey, haremos énfasis especial en ella.

El arte está relacionado con la expresión libre, no mecanizada ni sujeta a reglas, del individuo. Este es el campo hacia donde pretende ir Schleiermacher con la comprensión psicológica, donde no importa tanto la materialidad del texto sino el momento de producción libre en que se escribió.

La intención de Schleiermacher es llevar la hermenéutica al terreno universal, y para ello debe buscar en cualquier ámbito las expresiones libres. En el campo de la comprensión psicológica la conversación libre es considerada como una construcción artística. Lo mismo puede ser aplicado a los textos escritos. Allí donde la conversación y los textos escritos son arte, también debe serlo la comprensión.

De la forma como Schleiermacher propone la comprensión comienza a prefigurarse su estructura circular. Este autor se apoya en la tradición retórica y hermenéutica de donde toma un principio elemental para llevarlo al campo de la intelección psicológica: el sentido de un detalle viene dado por el conjunto.

Para Schleiermacher la comprensión se encuentra en un continuo movimiento entre esos dos polos: el todo y las partes.

En un primer momento se proyecta una precomprensión de manera adivinatoria o espontánea, luego viene la refundición comparativa, apoyada en la primera, buscando establecer conexiones objetivas relacionadas con la precomprensión. De esta forma un autor puede ser comprendido de manera histórica y adivinatoria, de manera objetiva y subjetiva.

Esta descripción polar tiene dos ámbitos esenciales: el preconocimiento de la totalidad de la obra del autor que se quiere interpretar, y el nexo de obra e intérprete con un ámbito superior.

L. Von Ranke y G. Droysen

Leopold Von Ranke (1795-1886) y Johann Gustav Droysen (1808-1884) avanzan en este camino al definir el perfil de las ciencias del espíritu diferenciándolas de las ciencias naturales. La distinción estriba en el método. Las ciencias del espíritu ponen el énfasis en la 'intelección': se busca concebir un fenómeno singular en su peculiaridad y significación. A su vez, las ciencias

naturales se centran en el 'esclarecimiento': buscan retrotraer causalmente un fenómeno aislado a una ley general y necesaria.

W. Dilthey

W. Dilthey (1833-1911) estudia a Schleiermacher y de él toma elementos que le dan a la intelección matices de psicología intelectiva.

Dilthey continuó tratando el problema de la intelección en función de las ciencias del espíritu. Con la elaboración de una crítica de la razón histórica estableció ya de manera explícita la diferencia entre ciencias del espíritu y ciencias naturales. Las primeras tendrán un carácter comprensivo-descriptivo, mientras que las segundas uno analítico-esclarecedor. Una vez hallada esa diferenciación, se deja a un lado la reducción naturalista de los fenómenos humanos y se fundamenta la validez universal de la interpretación histórica.

Las ciencias del espíritu tienen su fundamento en la conciencia ya que, siguiendo a Kant, toda ciencia se apoya en la experiencia. Pero la experiencia halla su validez en las condiciones de la conciencia que posibilitan sus diversas actividades: cognición, volición y afectos.

El hallazgo de la conciencia como condición posibilitante de las ciencias del espíritu se alcanza por medio de la autognosis, reflexión sobre sí mismo que realiza el sujeto y que le lleva al descubrimiento de la vida del espíritu en él. La autognosis le da información al individuo sobre su particularidad.

El siguiente paso es preguntarse cómo puede obtenerse información de épocas pasadas para conocer la vida del espíritu en ellas. Dilthey habla de conciencia histórica para referirse a aquellas realidades que han sido producto del espíritu humano.

La autognosis y la conciencia histórica son complementarias. En su conjunto forman la conciencia humana total. El conocimiento del presente que arroja la autognosis es contrastado con el histórico; y a su vez es posible revivir las experiencias históricas porque por medio de la autognosis se vive y comprende la propia vida.

En Dilthey la comprensión busca captar y comprender los elementos interiores que producen una manifestación particular de vida e incluirlos en un contexto general. En la comprensión se realiza una participación vivencial en los eventos pasados que han sido producto del espíritu humano.

La vivencia no es suficiente sin la comprensión, de la misma forma que no es posible una comprensión sin vivencia, y estas dos se dan en todo momento en una conexión que configura la vida por entero.

Más allá de las discusiones que se pueden generar en el plano científico o psicológico, lo importante de Dilthey para nuestro interés es la diferenciación entre intelección y esclarecimiento y, por otra parte, la determinación de lo singular por un contexto general.

M. Heidegger

Al igual que Schleiermacher, M. Heidegger (1889-1976) llega al problema filosófico de la hermenéutica pasando primero por el campo teológico.

Heidegger lleva el problema de la intelección a un estadio anterior al cognoscitivo. La intelección viene dada con el ser de la existencia, es parte constitutiva de éste. La intelección, en la visión de Heidegger, es previa a la intelección psicológica del ser humano y sus exteriorizaciones. También se encuentra más allá de la intelección de las ciencias del espíritu con sus formas y estructuras históricas de sentido, e inclusive de la diferenciación de los métodos de las ciencias en esclarecimiento e intelección.

Al ubicar la intelección como parte constitutiva del ser de la existencia humana, Heidegger realiza un análisis existencial ontológico de ésta.

Con ello busca interpretar fenomenológicamente la constitución originaria de la comprensión del ser como referente último de la existencia. Esto no es más que una interpretación intelectiva de lo que es la existencia, y en calidad de qué se entiende ella misma. Es decir, una hermenéutica de la existencia.

Para Heidegger la hermenéutica no es la doctrina interpretativa del arte, ni consiste primero en la interpretación de discursos. Se convierte en la interpretación de la autocomprensión y de la comprensión humana del ser. En ella

se busca precisar la esencia de la interpretación. Cuando se dice que la existencia posee una esencia hermenéutica esto quiere decir que ella se interpreta a sí misma en el mundo y en la historia, entendiéndose de una manera originaria.

La comprensión originaria a la que se refiere Heidegger posee un carácter práctico, guarda relación con poder llevar a cabo algo. Al estar a la altura de ese algo, quien se comprende es el mismo hombre.

Heidegger también postula abiertamente la estructura circular de toda intelección: algo es dado como algo únicamente en una totalidad de sentido previamente proyectada y, es aquí donde ocurre la interpretación, en el campo de la intelección previa.

La esencia hermenéutica de la existencia humana se expresa en la comprensión del mundo y de la historia que tiene el hombre. Así se relaciona el concepto existencial de hermenéutica de Heidegger con los conceptos científicos que le precedieron.

CAPÍTULO III

GADAMER

El Autor: Vida y Obra

Hans Georg Gadamer (1900-2002) nació en Marburgo, Alemania. Allí mismo cursó sus estudios de filosofía. Su pensamiento se ubica en el campo de la gnoseología y la filosofía del lenguaje. Fue discípulo de Edmund Husserl y Martín Heidegger, de quienes recibió la influencia fenomenológica y existencialista. Heidegger tuvo una mayor influencia en Gadamer, éste lo consideraba imprescindible al hacer referencia a su formación. Debido a Heidegger, Gadamer estudió Filología Clásica. También se dedicó al estudio de la filosofía antigua: Platón y Aristóteles; de Kant, Hegel, la corriente historicista y Heidegger.

En 1922 se doctora en filosofía con una tesis sobre Platón. Al siguiente año es nombrado profesor extraordinario en la universidad de Marburgo. En 1927 obtiene la licenciatura en Filología clásica. Dos años después publica su primer libro *Ética dialéctica de Platón*. En 1938 recibe el cargo de profesor titular de filosofía en la universidad de Leipzig. Ocupa el cargo de rector en la universidad de Leipzig en 1946, y de profesor en las de Francfort y Heidelberg. Es nombrado miembro de la Academia de las Ciencias de Heidelberg en 1951.

Escribe su "opus magnum" *Verdad y Método* en 1960. Con este libro se sientan las bases de la hermenéutica como corriente filosófica. Un año antes de su jubilación publica una recopilación de trabajos bajo el título *Pequeños Escritos* (*Kleine Schriften* I y II)

Tras su jubilación en 1968, mantuvo una intensa actividad enseñando en numerosas universidades de todo el mundo, especialmente en Norteamérica.

Como conmemoración de sus setenta años publica el libro *Hermenéutica y Dialéctica*. El año siguiente publica cinco estudios sobre Hegel: *La dialéctica de Hegel*. En 1977 aparece una recopilación de estudios sobre estética en *La actualidad de lo bello*. También escribe su autobiografía *Mis años de aprendizaje*,

donde narra sus experiencias como alumno y profesor. El año siguiente publica *La idea del bien en Platón y Aristóteles*. Recibe el premio S. Freud de la Academia Alemana de Lengua y Poesía y el premio Hegel de la ciudad de Stuttgart en 1979.

En 1986 aparece el primer volumen de las obras completas (*Gessammelte Werke*) escogidas por el mismo Gadamer. También es publicada la segunda parte de *Verdad y Método*, la cual complementa con distintas aclaraciones las posiciones de la primera obra.

Con motivo de su noventa aniversario, se publica en Estados Unidos Festival of Interpretation. Essays on Hans- Georg Gadamer's Work.

Es premiado con la Gran Cruz de la Orden al Mérito de la República Federal de Alemania en 1993. En 1995 finaliza la publicación de sus Obras Completas con el décimo volumen. Continúa su actividad académica dando cursos y conferencias. En Nápoles, en 1997, realiza su último ciclo de conferencias denominado *De la palabra al concepto*. En el 2000 se celebra el centenario de su nacimiento. Muere el 13 de Marzo de 2002.

Jürgen Habermas describió a Gadamer como una persona dada a la tarea de establecer puentes. Esto puede ser comprobado en sus intentos de establecer relaciones con las diferentes culturas y corrientes de pensamiento. También fue reconocido por sus dotes de gran conversador, deseoso de intercambiar ideas con sus interlocutores. Esta cualidad probablemente se desprendió de sus estudios de la dialéctica clásica y de la obra de Platón.

Frente a una cultura que endiosa a las ciencias naturales, *Verdad y Método* pretende dar un nuevo realce a la tradición humanista cuando postula que la comprensión es el modo de conocer más genuino del ser humano. Con Gadamer, la hermenéutica es llevada del plano exegético y filológico al plano universal de la ontología.

La hermenéutica gadameriana supera la perspectiva de Scheleiermacher y Dilthey, las cuales, a pesar de su intención de universalizar la comprensión, no trascendían el campo metodológico, quedando limitadas a la reconstrucción de textos y experiencias ajenas. Para dar un paso más allá del estadio metódico, Gadamer toma como punto de partida la propuesta ontológico-existencial de

Heidegger: El ser-ahí es comprensión, el hombre no posee comprensión sino que es comprensión.

En Verdad y Método, Gadamer trata de clarificar el modo de ser del fenómeno interpretativo, es decir, busca dar respuesta a cómo es posible la comprensión. Para Gadamer la hermenéutica es algo intrínseco de la existencia humana porque la comprensión es su modo de ser y no una posible actitud. Para comprender mejor lo que esto significa, analizamos a continuación algunos elementos que fundamentan la teoría de una experiencia hermenéutica.

Verdad y Método

Elementos que Fundamentan la Experiencia Hermenéutica

La comprensión es el concepto más general en el cual se subsumen los otros en el universo gadameriano. Sin embargo, la propuesta de Gadamer se centra en identificar las condiciones de posibilidad de la comprensión, y esto remite a una revisión de la praxis de la misma.

Circularidad de la Comprensión

Como punto de partida, Gadamer asume el círculo hermenéutico con el mismo sentido que Heidegger:

El círculo no debe ser degradado a círculo vicioso, ni siquiera a uno permisible. En él yace una posibilidad positiva del conocimiento más originario, que por supuesto sólo se comprende realmente cuando la interpretación ha comprendido que su tarea primera, última y constante consiste en no dejarse imponer nunca por ocurrencias propias o por conceptos populares ni la posición, ni la previsión ni la anticipación, sino en asegurar la elaboración del tema científico desde la cosa misma. (Heidegger en Gadamer, 1977, p. 332)

Toda comprensión posee una estructura circular entendida como una totalidad de sentido previamente proyectada, ya que sólo allí «algo» puede ser comprendido como «algo». El círculo hermenéutico es una condición de posibilidad de la comprensión. En la comprensión de un suceso o cosa es necesaria la totalidad de un contexto de sentido.

De acuerdo con lo que dice Heidegger, que también es asumido por Gadamer, la circularidad de la comprensión es una tarea constante el movimiento del todo a la parte y viceversa.

En la comprensión de un texto siempre se lleva a cabo un proyectar. *Tan* pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta un sentido del todo. (Gadamer, 1977, p. 333)

Esa proyección debe estar en una continua revisión, ya que el intérprete debe estar centrado en «la cosa misma » y al mismo tiempo tener cuidado de que ocurrencias arbitrarias y hábitos imperceptibles del pensar no desorienten la intención primaria de mirar la cosa misma. Del círculo hermenéutico se desprenden otros elementos que forman parte de la comprensión.

La proyección que establece la persona que comprende en su primer acercamiento a la obra, y que luego se convierte en la proyección general de sentido sujeta a una revisión constante, tiene su basamento en lo que se llama «horizonte». Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto. (Gadamer, 1977, p. 372)

El horizonte hermenéutico es producto de las experiencias obtenidas en las vivencias cotidianas del ser humano. Y comprende todo lo que es visible debido a las vivencias propias:

Quien no tiene horizontes es un hombre que no ve suficiente y que en consecuencia supervalora lo que le cae más cerca. En cambio tener horizontes significa no estar limitado a lo más cercano sino poder ver por encima de ello. El que tiene horizontes puede valorar correctamente el significado de todas las cosas que caen dentro de ellos según lo patrones de cerca y lejos, grande y pequeño. (Gadamer, 1977, p.373)

La "posesión de horizontes" implica una amplitud de perspectiva al querer comprender algo, es decir, permite ubicarse desde diferentes puntos para poder ver matices y así lograr mayor riqueza en lo que se ve.

El estar ubicado en un determinado horizonte hace referencia a la «situación» hermenéutica del ser humano.

La situación se caracteriza porque uno no se encuentra frente a ella y por lo tanto no puede tener un saber objetivo de ella. Se está en ella, uno se encuentra siempre en una situación cuya iluminación es una tarea a la que nunca se puede dar cumplimiento por entero. (Gadamer, 1977, p. 372)

Gadamer toma la concepción de situación de K. Jaspers, extendiéndola de lo existencial a lo hermenéutico. Gadamer no considera esa inobjetivación como

un defecto de la reflexión sino que esa es la esencia del ser humano en cuanto ser histórico. Y *ser histórico quiere decir no agotarse nunca en el saberse*. (Gadamer, 1977, p. 372)

Al concepto de situación le pertenece esencialmente el de horizonte. En el horizonte suelen confluir ocurrencias propias, conceptos populares, anticipaciones, como también puntos de vistas acertados. Esa liga de elementos pertinentes al momento de la comprensión, que pudieran resultar correctos o no, es imposible evitarla. Gadamer considera que ese es el punto de partida de la comprensión, y que es imposible suponer que se posee una asepsia en las visiones en cuanto a un tema que se pretende tratar. Lo que sí considera posible este autor es la eliminación de las visiones erradas al momento de mirar la cosa misma:

El que quiere comprender no puede entregarse desde el principio al azar de sus opiniones previas e ignorar lo más obstinada y consecuentemente posible la opinión del texto... hasta que este finalmente ya no pueda ser ignorado y dé al traste con su supuesta comprensión. (Gadamer, 1977, p. 335)

Gadamer no pretende la cancelación ni la neutralidad de quien comprende. En la comprensión propuesta por este autor, se busca alcanzar una receptividad donde quien comprende se haga cargo de sus anticipaciones, y el texto o la persona pueda ser acogido en su alteridad. *Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrase receptiva desde el principio para la alteridad del texto* [o de las opiniones de las personas]. (Gadamer, 1977, p. 335)

A esa apertura a la alteridad se refiere Heidegger cuando describe el círculo hermenéutico y habla de no dejarse cegar por las propias anticipaciones, previsiones o posiciones. Cuando no se es consciente de este tipo de cosas, se vuelven una barrera que dificulta la escucha de aquello que nos dirige la palabra.

Los Prejuicios como Condición de la Comprensión: «Autoridad» y «Tradición»

Gadamer quiere dejar en claro el carácter prejuicioso que posee toda comprensión. Así lleva a cabo la tarea de quitarle el matiz peyorativo al concepto de «prejuicio». Gadamer halla la génesis de esa visión errada en el período de la Ilustración. Esa época se caracterizó por el prejuicio contra todo prejuicio, lo que trajo consigo que toda tradición fuese desvirtuada:

«Prejuicio» quiere decir un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes...«Prejuicio» no significa en modo alguno juicio falso, sino que está en su concepto el que pueda ser valorado positivamente o negativamente. (Gadamer, 1977, p. 337)

Gadamer ubica el descrédito de los prejuicios en la famosa frase de Kant donde éste invita a la persona a que tenga el valor de servirse de su propio entendimiento. Esta crítica está dirigida a la tradición religiosa del cristianismo, pero también atañe a la comprensión en el campo hermenéutico. Gadamer objeta a la Ilustración su afán de comprender la tradición racionalmente y dejar a un lado todo prejuicio.

La tendencia general de la Ilustración es no dejar valer autoridad alguna y decidirlo todo desde la cátedra de la razón. Tampoco cualquier otra instancia histórica escrita puede valer por sí misma, sino que la posibilidad de que la tradición sea verdad depende del crédito que le concede la razón. (Gadamer, 1977, p. 339)

Gadamer termina por descubrir que la pretensión de superar todo prejuicio es un prejuicio en sí mismo. Este autor considera que la idea de una razón absoluta no cuadra con la humanidad histórica de las personas. ¿Estar inmerso en tradiciones significa real y primariamente estar sometido a prejuicios y limitado en la propia libertad? ¿No es cierto más bien que toda existencia humana, aún la más libre, está limitada y condicionada de muchas maneras? (Gadamer, 1977, p. 343)

Este autor concluye que la razón es real e histórica y no se pertenece a sí misma; por el contrario, está en todo momento referida a la situación donde se desarrolla. Esa limitación de la razón humana es su propia condición de posibilidad de conocimiento. Ya se ha dicho anteriormente que el tipo de conocimiento donde el hombre es su propio objeto es el que atañe a las ciencias del espíritu. En ellas el hombre no se resuelve en autotransparencia, no obstante ser su propio objeto. El hombre sigue siendo extraño a sí mismo y a su destino histórico, aunque de una forma distinta a como le es extraña la naturaleza.

Una vez que Gadamer ha llegado a la constatación de la historicidad del conocimiento, busca establecer unas bases consistentes para la comprensión, y al mismo tiempo dar el lugar justo a los prejuicios. Este autor considera que Dilthey llegó a la constatación de la historicidad de la comprensión y, sin embargo, no pudo salvar el obstáculo que representaba la teoría del conocimiento tradicional. La respuesta que Dilthey da a este problema es la interiorización de las

«vivencias», mas estas no sirven de respuesta satisfactoria ya que no son hechos primarios que sirvan de fundamento hermenéutico.

Por el contrario Gadamer considera que existen unas grandes realidades históricas, sociedad y estado, determinantes y previas a toda «vivencia». Y a partir de allí Gadamer considera que:

En realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella. Mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos. (Gadamer, 1977, p. 344)

Ya se vio más arriba que el principal prejuicio de la Ilustración era el querer deshacerse de todo prejuicio, y esta intención se encontraba especialmente plasmada en la invitación kantiana a que la persona se valiera de su propio entendimiento prescindiendo de la ayuda de otros. La Ilustración se opone a esos «otros» que pueden representar una traba en el ejercicio de la razón: iglesia, sociedad y monarquía. De ahí la oposición del movimiento ilustrado a cualquier cosa que presentara algún viso de autoridad.

Por ello, Gadamer quiere prestar una especial atención a esta idea de autoridad, para tratar de desentrañar los presupuestos que se esconden detrás de ella. Este autor está de acuerdo con la Ilustración en que la autoridad se convierte en una fuente de prejuicios ilegítimos cuando pretende ocupar el lugar del propio juicio. Pero esto no excluye que pueda ser también una fuente de verdad, cosa que la Ilustración ignoró sistemáticamente en su repulsa generalizada contra toda autoridad. (Gadamer, 1977, p. 346)

El concepto de autoridad ha sido desvirtuado por la Ilustración y se la concibe como obediencia ciega. Esto es totalmente contrario al espíritu ilustrado que propugna en todo momento el uso de la razón y la libertad.

Gadamer no está de acuerdo con esa visión; para él la autoridad es una cualidad de la persona. Esa autoridad no está basada en la sumisión o renuncia al uso de la razón sino que es un acto de reconocimiento y conocimiento. Se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva, y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio. (Gadamer, 1977, 347)

Cuando la autoridad es observada desde este punto de vista, su fundamento se halla en la razón que reconoce sus limitaciones y es capaz de dar

preponderancia a otra perspectiva más acertada. La autoridad no guarda ninguna relación con la obediencia ciega sino con el conocimiento. La obediencia a las órdenes que se desprenden de la autoridad está basada en un acto de libertad apoyada por la razón. Es decir, la aceptación de la autoridad no aniquilaría el uso de la razón y de la libertad y, por tanto, no se hace ningún agravio a lo que buscaba defender la Ilustración. De este modo el reconocimiento de la autoridad está siempre relacionado con la idea de que lo que dice la autoridad no es irracional ni arbitrario, sino que en principio puede ser reconocido como cierto. (Gadamer, 1977, p. 348)

Gadamer considera que el tema de la autoridad puede ser tratado desde la crítica romántica a la Ilustración para aminorar el marcado tinte antiprejuicio que esta posee.

El Romanticismo propugnó la defensa de la autoridad entendida como tradición:

Lo consagrado por la tradición y por el pasado posee una autoridad que se ha hecho anónima, y nuestro ser histórico y finito está determinado por el hecho de que la autoridad de lo transmitido, y no sólo lo que se acepta razonadamente, tiene poder sobre nuestra acción y sobre nuestro comportamiento. (Gadamer, 1977, p. 348)

Para Gadamer la educación se fundamenta en este tipo de tradición. Él mismo considera que el ser humano no puede liberarse de la tradición y dejar de ser dominado por el pasado, aunque la persona haya alcanzado su madurez biográfica y ya no esté sujeta a la autoridad de un maestro.

Gadamer está consciente de que se tiene una deuda con el Romanticismo en cuanto que se le debe reconocer que al margen de los fundamentos de la razón, la tradición conserva algún derecho y determina ampliamente nuestras instituciones y comportamiento. (Gadamer, 1977, 349)

No obstante lo que se ha venido diciendo del concepto romántico de la tradición, Gadamer considera que este se ha vuelto ambiguo debido a que *lo que condiciona la comprensión romántica de la tradición es la oposición abstracta la principio de la Ilustración*². (Gadamer, 1977, p. 349)

¹ Una de las premisas de la Ilustración es la superación del mito por el logos. La oposición abstracta del Romanticismo respecto a la Ilustración se ve reflejada en que aquél invierte la valoración del prejuicio ilustrado y pretende hacer valer lo viejo por viejo: el medievo gótico, la comunidad supraestatal cristiana de Europa, la construcción estamental de la sociedad, al mismo tiempo que la sencillez de la vida campesina y la vida de la naturaleza. El presupuesto de la

Gadamer no considera que la diferencia entre tradición y razón sea radical. Tiene en cuenta que puede resultar engorrosa la construcción y reconstrucción consciente de tradiciones; sin embargo, también reconoce que la fe romántica se pliega a las tradiciones de la misma manera prejuiciosa. Gadamer reconoce que aun en la asunción de la tradición sigue habiendo un momento de libertad en la historia. Aun la tradición más auténtica y venerable no se realiza, naturalmente, en virtud de la capacidad de permanencia de lo que de algún modo ya está dado, sino que necesita ser afirmada, asumida y cultivada. (Gadamer, 1977, p. 349)

Para este autor la tradición es esencialmente «conservación», y debido a eso en ningún momento desaparece en los cambios históricos. La conservación es un acto racional con la peculiaridad de no atraer la atención. Y es por esto que las innovaciones, los grandes cambios son los que atraen la atención y parecieran ser el único producto de la razón. Nada más alejado de la realidad que esto:

Incluso cuando la vida sufre sus transformaciones más tumultuosas, como ocurre en los tiempos revolucionarios, en medio del aparente cambio de todas las cosas se conserva mucho más legado antiguo de lo que nadie creería, integrándose con lo nuevo en una nueva forma de validez. En todo caso la conservación representa una conducta tan libre como la transformación y la innovación. (Gadamer, 1977, p. 351)

Gadamer concluye que la crítica ilustrada a la tradición y la rehabilitación romántica de la misma, no se encuentran a la altura de su verdadero ser histórico.

Con todas esas consideraciones se busca sustentar la pertinencia de la tradición en la hermenéutica espiritual-científica. Resultaría desatinado no considerarla parte de este tipo de hermenéutica una vez que se ha constatado el carácter histórico del ser humano.

La actitud real [respecto al pasado] no es la distancia ni la libertad respecto a lo transmitido. Por el contrario nos encontramos siempre en tradiciones, y este nuestro estar dentro de ellas no es un comportamiento objetivador que pensara como extraño o ajeno lo que dice la tradición. (Gadamer, 1977, p. 350)

Lo Clásico como Ejemplo de Conservación

Para reafirmar que en las ciencias del espíritu opera un momento de tradición Gadamer toma el ejemplo de lo «clásico». Con este ejemplo el autor

misteriosa oscuridad en la que vive la conciencia colectiva mítica anterior a todo pensar es tan abstracto y tan dogmático como el de un estado perfecto de ilustración total o de saber absoluto.

² Ese principio supone que un uso metódico y disciplinado de la razón es suficiente para proteger de cualquier error.

pretende demostrar que la mediación entre pasado y presente es el sustrato operante en todo comportamiento histórico. (Gadamer, 1977, p. 360)

En primer lugar considera que lo clásico es una categoría histórica más amplia que el concepto de una época o de un estilo, sin por ello ser algo suprahistórico. Clásico es:

Lo que se mantiene frente a la crítica histórica porque su dominio histórico, el poder vinculante de su validez trasmitida y conservada, va por delante de toda reflexión histórica y se mantiene en medio de ésta. (Gadamer, 1977, p. 356)

Lo clásico no es un mero concepto que pertenece a una conciencia histórica; es una realidad histórica a la que sigue perteneciendo y estando sometida la conciencia histórica misma; es lo que se ha destacado a diferencia de los tiempos cambiantes y sus efímeros gustos; es asequible de un modo inmediato. (Gadamer, 1977, p. 357)

Cuando se habla de lo clásico se está haciendo referencia a algo permanente, a lo que se conserva, a algo que posee un significado independiente de cualquier avatar temporal.

En último extremo lo clásico es lo que se conserva porque se significa e interpreta a sí mismo; es decir, aquello que es por sí mismo tan elocuente que no constituye una proposición sobre algo desaparecido, un mero testimonio de algo que requiere todavía interpretación, sino que dice algo a cada presente como si se lo dijera a él particularmente. Lo que se califica de «clásico» no es algo que requiera la superación de la distancia histórica; ello mismo está constantemente realizando esta superación con su propia mediación. En este sentido lo que es clásico es sin duda «intemporal», pero esta intemporalidad es un modo de ser histórico. (Gadamer, 1977, p. 359)

La digresión sobre el tema de lo clásico quiere resaltar la presencia de la mediación histórica entre pasado y presente como sustrato operante en todo comportamiento humano. El comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad como que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición, en el que el pasado y el presente se hallan en continua mediación. (Gadamer, 1977, p. 360)

Antes de explicar qué significa el desplazamiento hacia los aconteceres de la tradición, Gadamer establece un pequeño diálogo con Schleiermacher, Dilthey y Heidegger, ya que en sus propuestas hermenéuticas estos autores tocaron el punto. Gadamer coincide con los otros tres autores en que la comprensión objetiva no es una comunión misteriosa de las almas sino participación en un sentido comunitario.

La separación de perspectivas con los dos primeros viene debida a que estos dejan a un lado la tradición. Cuando Schleiermacher y Dilthey descartan la tradición, buscan alcanzar para las ciencias del espíritu el mismo estatus que poseen las ciencias naturales. Con esa determinación renuncian a hacer valer la concreción de la conciencia histórica dentro de la teoría hermenéutica. (Gadamer, 1977, p. 362)

Gadamer considera que esa dificultad queda superada con la descripción y fundamentación existencial del círculo hermenéutico que hace Heidegger. Con el círculo hermenéutico³, la comprensión se encuentra determinada continuamente por el movimiento anticipatorio de la precomprensión. El círculo del todo y las partes no se anula en la comprensión total, sino que alcanza en ella su realización más auténtica.

Lo que pretenden dejar en claro Heidegger y Gadamer es que el círculo hermenéutico no es objetivo ni subjetivo; tampoco de naturaleza formal, sino que describe la comprensión como la interpenetración del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete. (Gadamer, 1977, p. 363)

Cuando en el proceso de comprensión hay una anticipación de sentido, ésta no viene dada por el acto de un sujeto sino que se desprende de la comunidad que se tiene con la tradición. Ese nexo está en formación constante. Esa continua formación no es un mero presupuesto sino que nosotros mismos la instauramos en cuanto que comprendemos, participamos del acontecer de la tradición y continuamos determinándolo así desde nosotros mismos. (Gadamer, 1977, p. 363)

El desarrollo del círculo hermenéutico desde la perspectiva de estos dos autores describe un momento estructural ontológico de la comprensión, al mismo tiempo que deja a un lado la concepción meramente metodológica compartida por Schleiermacher y Dilthey.

³ Gadamer reconoce que en la hermenéutica del siglo XIX ya se hablaba de la estructura circular de la comprensión. Esta era concebida en términos de una relación formal entre lo individual y el todo. Relacionado con esto, está la parte subjetiva que hace referencia a la anticipación intuitiva del todo explicada desde lo individual. El movimiento circular de la comprensión va y viene por los textos y acaba superándose en la comprensión completa de los mismos. No es sino muy consecuente que la teoría de la comprensión culmine, en Schleiermacher, en una teoría del acto adivinatorio mediante el cual el intérprete entra de lleno en el autor y resuelve desde allí todo lo extraño y extrañante del texto. (Gadamer, 1977, p. 363)

De la circularidad de la comprensión se desprende una consecuencia que Gadamer llama «anticipación de la perfección». Es un presupuesto formal que orienta la comprensión, consistente en dotar de comprensibilidad sólo aquello que representa una unidad perfecta de sentido. La anticipación de la perfección se lleva a cabo cuando se lee un texto y no resulta comprensible; entonces se busca la manera de solucionar esta situación.

Ese presupuesto que orienta la comprensión se encuentra a su vez determinado por algún contenido:

No sólo se presupone una unidad inmanente de sentido que pueda guiar al lector, sino que la comprensión de éste está guiada constantemente por expectativas de sentido trascendentes que surgen de su relación con la verdad de lo referido por el texto. (Gadamer, 1977, p. 364)

El prejuicio de la perfección supone al mismo tiempo que un texto debe expresar de manera formal una opinión perfecta y que lo dicho en ese texto es verdad. Este prejuicio de la perfección es otro indicador de que en primer lugar la comprensión consiste en entenderse en la cosa, y luego se resalta o se comprende la opinión del otro. Por eso la primera de todas las condiciones hermenéuticas es la precomprensión que surge del tener que ver con el mismo asunto. A partir de ahí se obtiene el sentido unitario y se desprende la aplicación de la anticipación de la perfección.

En la mayoría de los casos la comprensión se realiza sobre la base de expectativas de sentido que han sido obtenidas de la relación previa al tópico de que se trata. Estas expectativas previas están relacionadas con el momento de la tradición dentro de lo que sería un adecuado comportamiento histórico-hermenéutico. Por medio de la interpenetración entre intérprete y tradición son transmitidos los prejuicios fundamentales y sustentadores.

De lo dicho en el párrafo anterior, Gadamer extrae dos consecuencias para la hermenéutica. En primer lugar, que quien busca comprender tiene algún nexo con el tópico expresado en la tradición. Y en segundo lugar, que ese nexo con la tradición no es incuestionable. La conciencia hermenéutica se encuentra entre una polaridad de familiaridad y extrañeza, resolver la cual es la tarea principal de la hermenéutica. El acuerdo o comprensión debe estar basado sobre lo dicho en la cosa, y no sobre la individualidad que apunta hacia un sentido psicológico.

La posición entre familiaridad y extrañeza que ocupa para nosotros la tradición es el punto medio entre la objetividad de la distancia histórica y la pertenencia a una tradición. Y este punto medio es el verdadero topos de la hermenéutica. (Gadamer, 1977, p. 365)

En consecuencia, la hermenéutica se dirige a iluminar las condiciones que posibilitan la comprensión, sin limitarse a desarrollar un procedimiento. Pero estas condiciones no son todas del tipo de los procedimientos o métodos, ni el que comprende podría ponerlas por sí mismo en aplicación; estas condiciones tienen que estar dadas. (Gadamer, 1977, p. 365)

La Distancia en el Tiempo y su Significado para la Comprensión

Teniendo en cuenta que el intérprete no puede poner por sí mismo en aplicación las condiciones que posibilitan la comprensión, porque estas ya están dadas, Gadamer considera pertinente retomar un tema que en la hermenéutica ilustrada y romántica había sido dejado de lado: la distancia en el tiempo y su significación para la comprensión.

Para la hermenéutica romántica la comprensión era la reproducción de una producción originaria. Y desde allí se postulaba que un autor podía ser mejor comprendido de lo que él mismo pudo comprenderse.

El que la comprensión ulterior posea una superioridad de principio frente a la producción originaria y pueda formularse como un «comprender mejor» no reposa en realidad sobre un hacer consciente posterior, capaz de equiparar al intérprete con el autor original (como opinaba Schleiermacher), sino que por el contrario remite a una diferencia insuperable entre el intérprete y el autor, diferencia que está dada por la distancia histórica. (Gadamer, 1977, p. 366)

El sentido de un texto rebasará a su propio autor. Entonces, la comprensión no es únicamente un comportamiento reproductivo sino también un momento de producción. Con esto Gadamer deja a un lado el debate sobre si la comprensión es mejor, más clara o superior. En cuanto a ella *bastaría decir que, cuando se comprende, se comprende de un modo diferente*. (Gadamer, 1977, p. 367)

Gadamer reconoce que el mérito de este logro se debe a Heidegger con el giro ontológico que éste da a la comprensión, desde la interpretación temporal que otorgó al modo del ser-ahí.

Es por ello que el tiempo deja de ser un abismo que debe ser salvado y se convierte en el fundamento que sustenta el acontecer en el que sostiene sus raíces *el presente*. (Gadamer, 1977, p. 367) Ahora la distancia en el tiempo será una posibilidad positiva y productiva del comprender.

Esto muestra lo difícil que resulta emitir juicios sobre situaciones respecto a las que no haya cierta distancia histórica y con ella ciertas orientaciones que guíen esos juicios. Un conocimiento objetivo sólo puede ser alcanzado desde una cierta distancia histórica... En otras palabras: cuando está suficientemente muerto como para que ya sólo interese históricamente. (Gadamer, 1977, p. 368)

Esto es significativo ya que permite hacer a un lado la participación subjetiva del intérprete. Sin embargo, este autor apunta hacia algo más profundo que la desconexión de los propios intereses sobre un objeto. La distancia en el tiempo es la única que permite una expresión completa del verdadero sentido que hay en las cosas. (Gadamer, 1977, p. 368)

Hasta aquí ya se ha visto lo significativa que resulta la consideración de la distancia histórica al momento de comprender algo, pero esa separación respecto al objeto no agota su sentido. Por el contrario, Gadamer considera que esto es un proceso infinito ya que constantemente aparecen nuevas fuentes de comprensión que hacen patentes relaciones de sentido insospechadas. (Gadamer, 1977, p. 369)

De la distancia temporal también se desprende lo que este autor llama el filtraje. Con él se pueden descartar los prejuicios errados, lo que permite al mismo tiempo la reivindicación de los que están cimentados de manera consistente.

Una conciencia formada hermenéuticamente tendrá que ser hasta cierto punto también conciencia histórica, y hacer conscientes los propios prejuicios que le guían en la comprensión, con el fin de que la tradición se destaque a su vez como opinión distinta y acceda así a su derecho.

Hacer patente un prejuicio conlleva el poner en suspenso su validez. Cuando un prejuicio es determinante, no puede ser pensado ni conocido como juicio. La manera de que estos puedan hacerse visibles es procurando un encuentro entre ellos y la tradición. Todo aquello que estimule la comprensión debe haberse hecho valer de algún modo en su alteridad. La comprensión comienza allí donde algo nos interpela. Esta es la condición hermenéutica suprema. (Gadamer, 1977, p. 369)

La exigencia de esa condición suprema de la hermenéutica es poner en suspenso los propios prejuicios. Esa suspensión posee la estructura lógica de la pregunta es decir, cuestionarse acerca de si algo es de una manera o de otra. La esencia de la pregunta es el abrir y mantener abiertas posibilidades. (Gadamer, 1977, p. 369)

Gadamer explica que el historicismo ha caído en la postura ingenua de creer que una vez que se cuestiona un prejuicio, este deja de ejercer su influencia y es suplantado por otro. En realidad el propio prejuicio sólo entra realmente en juego en cuanto que se está ya metido en él. Sólo en la medida en que se ejerce puede llegar a tener noticia de la pretensión de verdad del otro y ofrecerle la posibilidad de que éste la ejercite a su vez.

Un pensamiento histórico correctamente cimentado debe poseer la suficiente amplitud para considerar su propia historicidad. Esto es lo que no logra la postura historicista con la cual dialoga Gadamer. Esta corriente se excluye de la reflexión dejando a un lado su propia historicidad y postulando una fe casi ciega en su metodología. Una vez que la perspectiva historicista logre comprender eso, abandonará su afán de perseguir un objeto histórico. El verdadero objeto histórico no es un objeto, sino que es la unidad de lo uno y de lo otro [lo familiar de lo extraño], una relación en la que la realidad de la historia persiste igual que la realidad del comprender histórico. (Gadamer, 1977, p. 370)

La Historia Efectual

Cualquier motivación por el tema histórico no sólo debe estar dirigida hacia el estudio del fenómeno como tal, sino que también tendrá en cuenta la repercusión que este ha tenido a través de la misma historia. Esto es lo que Gadamer llama historia efectual.

Aunque esta consideración ya tenía cierto tiempo circulando, nuestro autor juzga que su novedad se encuentra en que la concepción histórico-efectual debe ser tenida en cuenta al momento en que una obra pretende ser extraída del claroscuro entre tradición e historiografía y puesta a cielo abierto. (Gadamer, 1977, p. 370)

Esta obligación se impone a la conciencia metódica de los investigadores que buscan tratar en profundidad el tema de la conciencia histórica. Gadamer tiene en claro que esto no es un imperativo de la hermenéutica que implique un desarrollo semejante al de la comprensión. Lo que se busca es llamar la atención para que la conciencia histórica se encuentre atenta ante el supuesto acercamiento directo hacia la tradición. Cuando intentamos comprender un fenómeno histórico desde la distancia histórica que determina nuestra situación hermenéutica en general, nos hallamos siempre bajo los efectos de esta historia efectual. (Gadamer, 1977, p. 371)

Cuando al momento de la comprensión no se tiene en cuenta la historia efectual puede ocurrir que se entrecrucen lo extraño y lo familiar y de allí surja la confusión. Esto es lo que le ocurre a la postura objetivista cuando se encierra en el método crítico y pretende dejar a un lado la concatenación de lo propio y lo otro que se da en la conciencia histórica.

No se exige, por lo tanto, un desarrollo de la historia efectual como nueva disciplina auxiliar de la ciencias del espíritu, sino que éstas aprendan a comprenderse mejor a sí mismas y reconozcan que los efectos de la historia efectual operan en toda comprensión, sea o no consciente de ella. (Gadamer, 1977, p. 371)

La conciencia de la historia efectual conlleva la aceptación del concepto de «situación» hermenéutica. Más arriba se hacía referencia a la traba que representaba la asunción de este concepto. Eso se debe a que la persona se encuentra inmersa en dicha situación y debido a ello no puede iluminarla por entero, no puede ubicarse frente a ella.

Como consecuencia de la situación se desprende que el presente posee unos límites. En sentido general la situación remite a estar ubicado, a estar situado en un punto teniendo algo como referencia. Si se está frente a algo quedará excluido del campo de visión lo que está por detrás y lo que no puede ser alcanzado por la visión panorámica. Esto es lo que se conoce como horizonte y el autor lo considera como parte esencial de la situación. Llevando eso a términos de una conciencia, se puede aludir a la limitación o amplitud de la misma.

La noción de horizonte también puede ser llevada al terreno de la comprensión histórica, en especial cuando la conciencia histórica busca ver el

pasado desde la diferencia que representa, para poder concebirlo en sus justas proporciones.

La tarea de la comprensión histórica incluye la exigencia de ganar en cada caso el horizonte histórico, y representarse así lo que uno quiere comprender en sus verdaderas medidas... En este sentido parece una exigencia hermenéutica justificada el que uno se ponga en el lugar del otro para poder entenderle. (Gadamer, 1977, p. 373)

Ese trasladarse al lugar del otro de la perspectiva historicista, Gadamer lo ve como un diálogo interesado o un falso diálogo. Con ello sólo se busca precisar la posición y horizonte del otro para manipularlo al propio antojo. No busca comprenderse al otro ni establecer un diálogo con él.

Cuando eso se lleva a cabo, quien comprende se sustrae de la situación y cualquier posibilidad de consenso queda anulada. Esa es una de las desviaciones en las cuales ha incurrido la perspectiva historicista: hace un fin de lo que únicamente es un medio. De esa manera el texto que se intenta comprender históricamente es privado de su pretensión de decir la verdad... Se ha renunciado definitivamente a la pretensión de hallar en la tradición una verdad comprensible que pueda ser válida para uno mismo. (Gadamer, 1977, p. 374)

Como consecuencia de eso el autor se pegunta si esa descripción hace justicia al fenómeno hermenéutico.

¿Existen realmente dos horizontes distintos, aquél en el que vive el que comprende y el horizonte histórico al que éste pretende desplazarse? ¿Es una descripción correcta y suficiente del arte de la comprensión histórica la de que hay que aprender a desplazarse a horizontes ajenos? ¿Puede decirse en este sentido que hay horizontes cerrados? ¿Es siquiera pensable una situación histórica limitada por un horizonte cerrado? (Gadamer, 1977, p. 374)

La respuesta es que esto parece una «robinsonada» de la Ilustración histórica. Es decir, la consideración de que existen horizontes cerrados aislantes de las culturas es una abstracción. La movilidad histórica de la existencia humana estriba precisamente en que no hay una vinculación absoluta a una determinada posición, y en este sentido tampoco hay horizontes realmente cerrados. (Gadamer, 1977, p. 374)

El horizonte es aquello en lo que se hace el camino y al mismo tiempo acompaña a la persona en su caminar. Lo mismo ocurre con el horizonte histórico que representa la tradición, se encuentra en un movimiento interminable. Este desplazamiento horizóntico no es puesto por la conciencia histórica sino que es en ella donde se hace consciente.

El movimiento hacia un horizonte histórico no significa ir hacia mundos completamente extraños que no guardan relación con el del intérprete. La unión de estos dos horizontes, el de la tradición y el de quien interpreta, constituyen un gran horizonte que se mueve por sí mismo y que rodea la profundidad histórica de nuestra autoconciencia más allá de las fronteras del presente. (Gadamer, 1977, p. 375)

Es decir, existe un solo horizonte que abarca todo lo que posee conciencia histórica. El pasado propio y extraño al que se vuelve la conciencia histórica forma parte del horizonte móvil desde el que vive la vida humana y que determina a ésta como su origen y como su tradición. (Gadamer, 1977, p. 375)

Ya queda clara la necesidad de un horizonte histórico al momento de comprender una tradición. Lo que se cuestiona es que ese horizonte necesario sea obtenido a través de un desplazamiento a una situación histórica. En todo momento es necesaria la posesión de un horizonte para poder trasladarse a una situación cualquiera. Ese desplazamiento⁴:

No es algo tan sencillo como «apartar la mirada de sí mismo». Por supuesto que también esto es necesario en cuanto que se intenta dirigir la mirada realmente a una situación distinta. Pero uno tiene que traerse a sí mismo hasta esta otra situación. Sólo así se satisface el sentido del desplazarse. (Gadamer, 1977, p. 375)

El desplazamiento a otras situaciones posibilita su comprensión en su alteridad e individualidad irreducible.

Hay que tener en cuenta que el desplazamiento no significa empatías entre individualidades ni sujeción de lo otro bajo los patrones propios. El desplazamiento es una elevación hacia una generalidad mayor que supera las particularidades propias y ajenas.

El concepto de horizonte se hace aquí interesante porque expresa esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende. Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos. (Gadamer, 1977, p. 375)

⁴ En este punto parece que hubiese contradicción porque se niega la necesidad del desplazamiento y luego se postula lo contrario. Esa aparente contradicción quedará resuelta más adelante.

En la obtención de un horizonte para poder encontrarse con el pasado, la persona que comprende no excluye las esperanzas y temores de lo que le es próximo. Se debe tener especial cuidado en no acoger el pasado con las propias expectativas de sentido. Sólo entonces se llega a escuchar la tradición tal como ella puede hacerse oír en su sentido propio y diferente. (Gadamer, 1977, p. 376)

La diferenciación entre lo familiar y lo extraño es comparada con un proceso donde se destacan aspectos. El destacar es una relación mutua donde lo que es resaltado adquiere esa cualidad frente a otra cosa. Entonces, en este proceso no sólo se hace visible lo que se quiere destacar sino también aquello respecto de lo cual quiere establecerse una diferencia.

Así pues, ninguno de los dos horizontes está cerrado. El del presente porque se encuentra en una incesante formación en cuanto que los prejuicios deben ser probados para constatar su validez. El del pasado porque un fenómeno y sus efectos puede ser vistos desde una multiplicidad de perspectivas.

El horizonte del presente no se forma pues al margen del pasado. Ni existe un horizonte del presente en sí mismo ni hay horizontes históricos que hubiera que ganar. Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos «horizontes para sí mismos». (Gadamer, 1977, p. 377)

Gadamer no comparte la visión de que existan dos horizontes. Se plantea la cuestión de por qué se habla de fusión de horizontes en lugar de un horizonte único que corre su frontera hacia la tradición.

Cualquier encuentro con la tradición que se lleve a cabo desde una conciencia histórica bien formada, generará tensión con el presente. La tarea hermenéutica consiste en no ocultar esta tensión en una asimilación ingenua, sino en desarrollarla conscientemente. Esta es la razón por la que el comportamiento hermenéutico está obligado a proyectar un horizonte histórico que se distinga del presente. (Gadamer, 1977, p. 377)

En la construcción de un horizonte histórico, el horizonte del presente, de la persona que comprende, no queda anulado. En la realización de la comprensión tiene lugar una verdadera fusión horizóntica que con el proyecto del horizonte histórico lleva a cabo simultáneamente su superación. A la realización controlada de esta fusión se le da el nombre de «tarea de la conciencia histórico-efectual». (Gadamer, 1977, p. 377)

El Problema de la Aplicación

El desarrollo de la conciencia histórico efectual había sido olvidado por la hermenéutica romántica. Dicha tarea se conoce con el nombre de aplicación.

En la hermenéutica anterior a Gadamer el quehacer hermenéutico se dividía en tres momentos: *Subtilitas intelligendi*, la comprensión; *subtilitas explicandi*, la interpretación; y *subtilitas applicandi*, la aplicación. Lo relevante de esto era que los tres poseían el nombre de *subtilitas*. Esto implicaba que eran concebidos no tanto como un método sino como un desenvolverse en diversas situaciones con una finura de espíritu.

En el mismo período romántico se reconoce la unidad interna de la comprensión y la interpretación. La interpretación no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión. (Gadamer, 1977, p. 378)

Esto trajo como consecuencia que la aplicación quedara por fuera de la tarea hermenéutica. Gadamer se ve forzado a afirmar que la aplicación también forma parte de los dos primeros momentos. Al mismo tiempo que se comprende hay una aplicación de lo comprendido a la situación actual en que se realiza. De ahí que haya que tener en cuenta como algo unitario no sólo la comprensión e interpretación sino también la aplicación. No será necesaria la distinción de esos tres momentos como separados, sino que *por el contrario la aplicación es un momento del proceso hermenéutico tan esencial e integral como la comprensión y la interpretación*. (Gadamer, 1977, p. 379)

Como ya se vio más arriba, la comprensión no es sólo reproducción sino que ella entraña un momento de libertad donde el intérprete produce de manera actualizada un texto antiguo. Esa libertad no es absoluta ni tampoco un «saber dominador» sino que muchas veces tendrá que someterse a la pretensión dominante de los textos. Un ejemplo fehaciente de esto lo dan la hermenéutica jurídica y la teológica. La interpretación de la voluntad jurídica o de la promesa divina no son evidentemente formas de dominio sino más bien de servidumbre. (Gadamer, 1977, p. 383)

Todo lo visto hasta aquí en el campo hermenéutico indica que su tarea es entender la tradición desde perspectivas distintas. Eso lleva la comprensión al territorio de la lógica donde se relacionan lo general y lo particular. Comprender es, entonces, un caso especial de la aplicación de algo general a una situación concreta y determinada. (Gadamer, 1977, p. 383)

En este momento Gadamer trae a colación la actualidad de la ética aristotélica, aunque en ella no se aluda ni a hermenéutica ni a problemas históricos, como propuesta para un buen uso de la razón.

En la ética aristotélica se da respuesta a uno de los principales problemas que Gadamer le discute a la Ilustración: dar su propia particularidad a las ciencias del espíritu, para que estas no sean un apéndice de las ciencias naturales, siendo uno de los puntos de mayor discusión el metodologismo exacerbado.

Para el Estagirita ethos y physis son diferentes. El ethos es un ámbito en el que no se carece de reglas, pero que desde luego no conoce las leyes de la naturaleza sino la mutabilidad y regularidad limitada de las posiciones humanas y de sus formas de comportamiento. (Gadamer, 1977, p. 384)

La ética aristotélica se orienta hacia lo humanamente bueno, lo virtuoso, hacia las concreciones de la vida. La virtud es comportarse sabiamente, y este comportamiento no es dado por la sola razón sino en el obrar según ella. Este tipo de saber reviste cierta dificultad ya que es un saber sobre el ser moral del hombre. Lo que es bueno para el hombre se le presenta en la situación concreta en la cual se halla; por tanto, la actuación en ese momento determinado debe responder a una exigencia general.

Al hablar de seres humanos no se pueden imponer precisiones matemáticas. Por esto resulta complicado el hablar de un método moral. Lo que sí se tiene claro es que dicho saber no debe ocupar el puesto de la conciencia de la persona. Su papel debería ser sólo el de orientar a grandes rasgos la conciencia moral.

Uno de los puntos de relación con la hermenéutica que posee la *Ética nicomaquea*, es que no constituye un saber objetivo donde la persona se limita únicamente a observar unos hechos sino que estos le afectan de manera directa.

El saber moral se encuentra en el campo de la *phrónesis*⁵ y no de la *episteme*⁶. En este sentido las ciencias del espíritu serían afines con la *phrónesis* ya que forman parte del saber moral que tiene por objeto al hombre mismo.

En el saber moral, el ser humano que actúa no trata de comprobar lo que él es. Quien se desenvuelve en diversas situaciones tiene que enfrentarse con cosas que no siempre son como son y que también pueden ser distintas. En ellas descubre en qué punto puede intervenir su actuación; su saber dirige su hacer. (Gadamer, 1977, p. 386)

El punto en el que se relaciona el problema hermenéutico de las ciencias del espíritu y la ética aristotélica es que son un saber previo que guía y determina la actuación. Tienen que contener en sí mismos la aplicación del saber a cada situación concreta. (Gadamer, 1977, p. 387)

Dentro de esta descripción de saberes, donde el saber guía el hacer, se encuentra la *tekhne*⁷. Esta es considerada como un saber verdadero aunque limitado. *Su saber no es verdadero saber que hace al hombre y al ciudadano como tales*. (Gadamer, 1977, p. 386)

En el saber moral el hombre no dispone de sí mismo como el caso del artesano que manipula la materia con que trabaja. Este saber de sí mismo es llamado por Aristóteles un saber para sí.

De la referencia a la ética, Gadamer extrae ciertos elementos que enriquecen la comprensión.

Un saber moral no puede ser olvidado después que ha sido aprendido. Este tipo de saber no se posee todo por completo para posteriormente ser aplicado. De él se adquieren ciertos lineamientos que son los que sirven de guía: lo justo, lo decente, lo solidario, lo digno, etc.

⁵ La *phrónesis* es una forma de saber que se encarga de las situaciones concretas. Por tanto, su tarea es la de acoger las circunstancias en toda sus variedad. Es un saber que no se suscribe al concepto racional del saber: no es un saber objetivo, ni provee un método. Este tipo de saber remite a la oposición platónico-aristotélica entre saber técnico y saber práctico, entre un saber por principios generales y un saber de lo concreto. No sólo se limita a la capacidad de juicio, supeditar lo individual a lo general, sino que implica un comportamiento ético. Es decir, subordinar una situación concreta bajo lo general buscando que se produzca lo correcto.

⁶ Saber de lo inalterable que reposa sobre la demostración, un ejemplo de ello es la matemática.
⁷ Era considerada un arte donde se dominaba alguna actividad específica: arquitectura, escultura, etc.

El comportamiento moral frente a la aplicación de las leyes resulta también muy importante. En la singularidad de los casos muchas veces habrá que hacer licencias relacionadas con la aplicación, no tanto porque no sea posible una correcta aplicación de las mismas, sino porque se incurriría en injusticias.

El contraste entre el saber moral y la *tekhne* se encuentra en la relación entre los medios y fines. El saber moral se orienta hacia lo humanamente bueno en general. El saber técnico se encamina hacia lo particular y está en función de esos fines.

En el uso de medios adecuados el saber moral necesita buscar consejo en sí mismo, recuérdese el «saberse a sí» del que hablaba Aristóteles como distinto al saber técnico. La expansión de este tipo de saber no logrará nunca suprimir la necesidad del saber moral, del hallar el buen consejo. (Gadamer, 1977, p. 393)

El saber moral se encuentra muy lejos del tipo de saber que puede ser enseñado. El nexo que puede establecerse entre medios y fines no puede ser obtenido con anterioridad. No existe una determinación, a priori, para la orientación de la vida correcta como tal... Esto significa que el fin para el que vivimos, no puede ser objeto de un saber simplemente enseñable. (Gadamer, 1977, p. 393)

En el terreno del saber moral la comprensión es entendida como una variante de este tipo de saber.

Está dada por el hecho de que en ella ya no se trata de uno mismo sino de otro. Es en consecuencia una forma de juicio moral. Se habla de comprensión cuando uno ha logrado desplazarse por completo en su juicio a la plena concreción de la situación en la que tiene que actuar el otro. (Gadamer, 1977, p. 394)

El análisis del fenómeno ético propuesto por Aristóteles es tomado como modelo de los problemas inherentes a la tarea hermenéutica. En ese desarrollo se constata que la aplicación no es un agregado eventual del fenómeno de la comprensión. Por el contrario, lo precisa desde su inicio y en su conjunto.

Otro punto al cual se llega es que la aplicación no es una mera relación de algo pretérito y general con una situación particular. La comprensión de una tradición supondrá la aplicación de la misma en quien comprende es decir, a sí mismo.

Eso no significa que el texto trasmitido sea para él algo general que pudiera ser empleado posteriormente para una aplicación particular. Por el contrario, el

intérprete no pretende otra cosa que comprender este asunto general, el texto, esto es, comprender lo que dice la tradición y lo que hace el sentido y el significado del texto. (Gadamer, 1977, p. 396)

Formación (Bildung)

Cuando Gadamer habla de formación su intención es quitar fuerza a la opinión generalizada que ha transformado a las ciencias naturales en algo omnipotente y omniabarcante. Esto lo hace mediante el estudio de la tradición humanista, enfatizando la particularidad de los fenómenos relacionados con el ser humano. Este no puede ser tratado al igual que el objeto de las ciencias naturales. En las ciencias del espíritu o ciencias humanas el mismo sujeto de la investigación suele ser el objeto. Gadamer pretende dar su justa ubicación al afán cientificista que pretende metodologizar todo lo que esté frente a él. En el campo humano hay fenómenos que escapan a la cuantificación y reconstrucción paso por paso.

La formación completa a la cual aspiran las ciencias del espíritu supone un estado de madurez que permite un movimiento armonioso en el trato de los distintos fenómenos entre los cuales transita:

Es en este preciso sentido como las ciencias del espíritu presuponen que la conciencia científica ya está formada, y posee por lo tanto ese tacto verdaderamente inaprensible e inimitable que sustenta como un elemento la formación del juicio y el modo de conocer de las ciencias del espíritu. (Gadamer, 1977, p. 44)

Lo relevante del estudio de este término son las consecuencias que arroja el producto de una conciencia formada. Una de las características de la formación es que no tiene objetivos fuera de sí misma. Sin embargo, Gadamer hace una salvedad en el caso de la reflexión educativa. La formación permite mantenerse abierto hacia lo otro, hacia perspectivas distintas y más generales.

La formación permite el aprovechamiento de todas las capacidades humanas, es decir, que la persona pueda desenvolverse en situaciones que no conoce y donde no hay reglas preestablecidas para resolver el problema que se le plantea.

Análisis de la Conciencia Histórico-Efectual.

Cuando se tomaba en cuenta la formación y fusión de horizontes se hacía con la intención de bosquejar cómo trabajaba la conciencia de la historia efectual. Será necesario remontarse al principio de esta explicación y preguntarse qué tipo de conciencia es la conciencia de la historia efectual.

Gadamer enfatiza que por más que se admita que la conciencia de la historia efectual forma parte del efecto, también debe aceptarse que toda conciencia tiene la posibilidad remontarse por encima de aquello de lo que es consciente. Esto es lo que se conoce como estructura de la reflexividad y la posee toda conciencia. Por extensión, esto debe ser asumido en la conciencia de la historia efectual.

En consecuencia, este autor sugiere los siguientes cuestionamientos: ¿No nos encontramos necesariamente presos en la ley inmanente de la reflexión, que rompe toda afección inmediata como la que entendemos bajo el nombre de «efecto»? ¿No nos obliga esto a dar razón a Hegel? ¿No tendremos que admitir como fundamento de la hermenéutica la mediación absoluta de historia y verdad como la pensaba Hegel?

Aunque la propuesta de autores pertenecientes a la Ilustración hacía referencia al *pathos* de la experiencia, el núcleo de su postura se encontraba sustentado en la propuesta hegeliana.

La exigencia de la hermenéutica sólo parece satisfacerse en la infinitud del saber, de la mediación pensante de la totalidad de la tradición con el presente. Esta se presenta como basada en el ideal de una ilustración total, de la ruptura definitiva de los límites de nuestro horizonte histórico, de la superación de la finitud propia en la infinitud del saber, en una palabra, en la omnipresencia del espíritu que sabe históricamente. (Gadamer, 1977, p. 416)

Esta hermenéutica histórica también se pregunta si su propuesta supera los límites de la metafísica de la filosofía de la reflexión y si al mismo tiempo puede darle fundamentos a la experiencia hermenéutica.

Para que la hermenéutica histórica pueda superar las consecuencias del idealismo especulativo no debe conformarse sólo con un desprecio irracional del mismo, sino al mismo tiempo tratar de obtener lo verdadero que pueda poseer el pensamiento hegeliano.

Lo que nos importa en este momento es pensar la conciencia de la historia efectual de manera que en la conciencia del efecto la inmediatez y superioridad de la obra

que lo provoca no vuelva a resolverse en una simple realidad reflexiva; importa pensar una realidad capaz de poner límites a la omnipotencia de la reflexión. (Gadamer, 1977, p. 417)

El razonamiento de que el otro no debe ser experimentado como lo otro de mí mismo, abarcado por la pura autoconciencia, sino como un tú, no se ha podido desmontar. Cualquier argumentación que tenga el objetivo de hacer eso debe estar fuera del campo de la reflexión. Las apelaciones a la inmediatez -la de la naturaleza corporal, la del tú y sus pretensiones, etc- se refutan siempre solas porque aluden a algo que no es un comportamiento inmediato sino un hacer reflexivo. (Gadamer, 1977, p. 418)

Con base en lo anterior Gadamer se pregunta hasta qué punto la superioridad de la dialéctica de la filosofía de la reflexión se corresponde con una verdad objetiva o hasta qué punto genera tan sólo una apariencia formal.

Para hablar de este tipo de argumentación Gadamer hace referencia a Heidegger, quien dice:

Todas estas argumentaciones triunfales tienen siempre algo de ataque por sorpresa... Sirviéndose de ellas se tiene razón, y sin embargo no expresan una perspectiva superior ni fecunda... La legitimidad filosófica de estos argumentos de la reflexión es sólo aparente. En realidad con ellos no llega a conocerse nada. (Gadamer, 1977, p. 419)

Gadamer hace referencia a Platón porque éste ya se había enfrentado con ese tipo de problemas en la sofística. Termina constatando que en la argumentación no hay criterios suficientes para determinar los discursos verdaderos. En consecuencia, la refutación formal no excluirá necesariamente la verdad.

Platón refuta el sofisma dialéctico de manera mítica. Hace uso del mito de la preexistencia del alma para reconocer lo vacío de las argumentaciones formales. Por otra parte es un claro índice de la debilidad reconocida por Platón en el Logos el que la crítica a la argumentación sofistica se fundamente no lógica sino míticamente. (Gadamer, 1977, p. 420)

Este basamento mítico ya no satisface a Hegel ni al pensamiento moderno. En última instancia es la misma razón que busca sus propios basamentos. Y cuando Hegel elabora la dialéctica de la reflexión como la automediación total de la razón se eleva también él por encima del formalismo argumentativo que con Platón llamamos sofístico. (Gadamer, 1977, p. 420)

Debido a eso, Gadamer considera importante confrontar el problema hermenéutico con esa parte del pensamiento de Hegel. La filosofia del espíritu de Hegel pretende lograr una mediación⁸ total de historia y presente. En ella no se trata de un formalismo de la reflexión sino del mismo tema al que debemos atenernos nosotros [la dimensión histórica, que es donde se funda el problema hermenéutico]. (Gadamer, 1977, p. 420)

Por tanto la estructura de la conciencia de la historia efectual será determinada en relación y en confrontación con Hegel.

Gadamer ve la viabilidad de ese proyecto al tomar como ejemplo la interpretación espiritual del cristianismo que hace Hegel, cuando éste precisa la esencia del espíritu sin que con eso se menoscabe la experiencia de lo otro y de la alteridad de la historia. Por el contrario la vida en el espíritu estriba en reconocerse a sí en el otro. Cuando el espíritu en su propio conocimiento es confrontado por lo «positivo» que se le muestra como extraño debe reconciliarse con ello reconociéndolo como propio y familiar.

Y en cuanto que esta reconciliación es la tarea histórica del espíritu, el comportamiento histórico del espíritu no es ni un autorreflejarse ni una superación formalmente dialéctica de la autoenajenación que le ha ocurrido, sino una experiencia, que experimenta realidad y es ella misma real. (Gadamer, 1977, p. 421)

La primera acotación que hace el autor en el análisis de la conciencia de la historia efectual es que ella tiene la estructura de la «experiencia».

La Experiencia Hermenéutica

El problema que reviste la aclaración del sentido del concepto de experiencia se encuentra en el esquematismo epistemológico al que se ha visto sometido por las ciencias naturales y la inducción que a estas distingue. El fin de la ciencia es objetivar la experiencia hasta que quede libre de cualquier momento histórico. En el experimento natural-científico esto se logra a través de su organización metodológica. (Gadamer, 1977, p. 421)

La falla en la que han incurrido inclusive las posturas que se manifiestan a favor de la «filosofía de la vida» es que han terminado cediendo ante el paradigma

⁸ En ella el objeto no se comprende en una inmediatez abstracta, sino únicamente en la totalidad de un movimiento mediador, que implica al mismo tiempo sujeto y objeto.

científico natural y dejan a un lado la historicidad interna que configura a la experiencia. La teoría de la experiencia que viene dada por la ciencia moderna sólo se enfoca de manera teleológica en la búsqueda de la verdad. Ese enfoque científico-natural de la experiencia, donde sólo es válida la que se confirma, aniquila su propia historia. Esta orientación responde a una idealización del lenguaje que es inherente siempre a toda disposición de experiencia, y en la que opera la pertenencia del yo individual a una comunidad lingüística. (Gadamer, 1977. p. 422)

Dando una mirada retrospectiva hacia los inicios de la teoría de la ciencia y de la lógica, la principal traba se encuentra en hallar la posibilidad de emplear la razón de una manera pura, manejándose a través de principios metodológicos y descartando prejuicios o actitudes preconcebidas.

El reconocimiento a Bacon está en que no se conforma con la elaboración de una teoría inductiva, sino que dio cauce a toda la dificultad moral y cuestionabilidad antropológica de este tipo de rendimiento de la experiencia. Con su propuesta intenta rebasar la forma azarosa e irregular por medio de la cual se produce la experiencia cotidiana.

A la concepción para la cual la inducción significa generalización sobre la base de observaciones casuales, donde se mantiene su validez hasta que no aparezca ninguna instancia contraria, Bacon contrapone la explicación perita del verdadero ser de la naturaleza. Esta posibilita un acceso paulatino hacia las generalidades verdaderas y sostenibles que son las formas simples de la naturaleza, por medio de experimentos estructurados de manera metódica. El espíritu se ve obligado a ir ascendiendo gradatim desde lo particular hacia lo general, con el fin de ir adquiriendo una experiencia ordenada y capaz de evitar cualquier precipitación. (Bacon en Gadamer, 1977, p. 423)

La debilidad de este autor se encuentra en que su propuesta metodológica para la investigación natural es muy general e indeterminada, y no satisface las expectativas que genera.

Gadamer considera que la relevancia de Bacon se encuentra en el estudio de los prejuicios que afectan al espíritu humano y que lo mantienen alejado del verdadero conocimiento de las cosas, *una investigación que lleva a cabo una*

especie de limpieza metódica del espíritu mismo y que es más una disciplina que una metodología. (Gadamer, 1977, p. 424)

La importancia de esto estriba en que se muestran momentos⁹ de la vida de la experiencia no referidos teleológicamente al objetivo de la ciencia.

Ya Gadamer deja explícito que la concepción de experiencia por la cual se interesa no es la que se encuentra orientada de manera teleológica y que sirve de base a la ciencia moderna.

Cuando se considera la experiencia sólo por referencia a su resultado se pasa por encima del verdadero proceso de la experiencia; pues éste es esencialmente negativo. No se lo puede describir simplemente como la formación, sin rupturas, de generalidades típicas. Esta formación ocurre más bien porque generalizaciones falsas son constantemente refutadas por la experiencia, y cosas tenidas por típicas han de ser destipificadas. (Gadamer, 1977, p. 428)

De la negatividad de la experiencia se desprende un particular sentido productivo. Esto no quiere decir que sólo sea sacar a la luz unas tretas no vistas anteriormente y llevar a cabo unas correcciones, por el contrario, se va obteniendo un saber abarcante. La negación, en virtud de la cual la experiencia logra esto, es una negación determinada. A esta forma de la experiencia le damos el nombre de dialéctica. (Gadamer, 1977, p. 429)

Ese carácter dialéctico de la experiencia será confrontado con Hegel, debido a que es en él donde el momento de la historicidad adquiere su pleno derecho. Para Hegel la experiencia es la realización del escepticismo, es decir, es la constatación de que algo no es como se pensaba, no coincide el ser con la razón. Según lo anteriormente visto, escapa a toda posibilidad el hacer una misma experiencia dos veces. No se puede negar que la confirmación forma parte de ella. Pero como experiencia repetida y confirmada ya no se la «hace» de nuevo. (Gadamer, 1977, p. 429)

Una vez que se ha realizado una experiencia ya se la posee. A partir de allí, lo que resultaba imprevisto ya puede ser esperado. Más arriba se dijo que una vez que se ha experimentado una cosa, ya esta no puede convertirse en una nueva experiencia. A quien ya posee experiencia sólo un hecho nuevo e inesperado puede darle una nueva experiencia. Esto es lo que se llama «inversión» de la conciencia, cuando ella se vuelve sobre sí misma. La persona que experimenta

⁹ Uno de lo ejemplos usados por Bacon es el de los *idola tribus*: según esto el espíritu humano tiende a retener únicamente lo positivo y olvidar las *instantiae negativae*.

toma conciencia de su experiencia. En ese momento se ha adquirido un nuevo horizonte.

Gadamer hace uso de la explicación de Hegel en la Fenomenología del Espíritu acerca de cómo hace sus experiencias la conciencia que busca adquirir certeza de sí misma. El objeto de la conciencia es el en-sí, pero ese objeto sólo puede ser sabido tal como se representa a la conciencia que experimenta. El en-sí del objeto es el en-sí para la conciencia.

Para Hegel la experiencia es el movimiento dialéctico que realiza la conciencia con ella misma, tanto en su saber como en su objeto, en la medida en que para ella el nuevo y verdadero objeto emerge de la conexión de esos dos elementos. La experiencia posee la estructura de una inversión de la conciencia y debido a eso se desprende un movimiento dialéctico.

Generalmente, no como la describe Hegel, en la experiencia se constata la falsedad de un concepto con un nuevo objeto. Por ejemplo, los marcadores para pizarras acrílicas son azules (primera experiencia). Luego se consigue un marcador rojo: se experimenta que no todos los marcadores para pizarras acrílicas son azules, sino que también los hay rojos. Se habla de los mismos objetos pero ha cambiado su concepción. La experiencia se reconoce a sí misma en lo extraño, en lo otro.

Aunque se hable de dos maneras distintas de concebir la experiencia, la diferencia es sólo aparente. En realidad la conciencia filosófica comprende lo que verdaderamente hace la conciencia que experimenta cuando avanza de lo uno a lo otro: se da la vuelta. Hegel afirma, pues, que la verdadera esencia de la experiencia es esta inversión. (Gadamer, 1977, p. 430)

Gadamer reconoce lo atinado que resulta esta descripción de la experiencia para la comprensión, aunque no comparta las consecuencias que de ella se derivan.

Para Hegel la experiencia debe desembocar en un saberse a sí mismo donde no haya nada diferente ni extraño fuera de sí, una identificación total entre conciencia y objeto. La esencia de la experiencia es que ella misma debe ser superada. Para Gadamer la esencia de la experiencia es que ella apunta hacia otras experiencias y esto es un proceso que no se cierra. No se le llamaría experimentado a alguien que se ha forjado por medio de experiencias sino a aquél que se mantiene abierto a las mismas.

La consumación de su experiencia, el ser consumado de aquél a quien llamamos experimentado, no consiste en ser alguien que lo sabe ya todo, y que de todo sabe más que nadie. Por el contrario, el hombre experimentado es siempre el más radicalmente no dogmático, que precisamente porque ha hecho tantas experiencias y ha aprendido de tanta experiencia está particularmente capacitado para volver a hacer experiencias y aprender de ellas. (Gadamer, 1977, p. 432)

Desde esta perspectiva la concepción de la experiencia adquiere un nuevo matiz. No se le concibe sólo en el sentido de lo que ella enseña sobre algo determinado. Debe ser vista como algo que debe renovarse en todo momento y ello implica apertura. La experiencia no puede ser evadida o rodeada, la única forma de adquirirla es hacerla, y ya se ha visto que la adquisición de una implica apertura a las demás.

Desde esa óptica la experiencia llevará a desmontar expectativas erróneamente fundadas. El ser histórico implicará los momentos de negatividad y buen juicio dados por la experiencia.

Gadamer habla de ese buen juicio como algo a lo que se accede gradualmente y dota al ser humano de perspicacia y apreciación certera. En la mayoría de los casos, este buen juicio le moverá a desandar los caminos hacia los cuales le había llevado la ceguera. Todo esto traerá como consecuencia un autoconocimiento. La experiencia lleva a hacer conscientes los límites humanos. Poseer experiencia es saber que no se posee dominio absoluto sobre el tiempo, ya que se es consciente de la restricción que sufren los planes y previsiones. Con esta perspectiva de la experiencia se captan los límites del dogmatismo.

La experiencia enseña a reconocer lo que es real. Conocer lo que es, es pues, el auténtico resultado de toda experiencia y de todo querer saber en general. Pero lo que es no es en este caso esto o aquello, sino «lo que ya no puede ser revocado» (Ranke). (Gadamer, 1977, p. 433)

El poder hacer y la autoconciencia de una razón planificadora también hallan sus límites en una experiencia de este tipo. Estar y actuar en la historia significa experimentar que nada retorna. Reconocer lo que es no quiere decir aquí conocer lo que hay en un momento, sino percibir los límites dentro de los cuales

hay todavía posibilidad de futuro para las expectativas y los planes. (Gadamer, 1977, p. 434)

Una experiencia verdadera tiene sus fundamentos en la historicidad. Su peculiaridad resulta muy fructífera para el modo de ser de la conciencia de la historia efectual. La autenticidad de la conciencia de la historia efectual tendrá su fundamento en la similitud con el tipo de experiencia que se ha venido describiendo. Por lo tanto, serán retomados ahora algunos de los momentos que se han resaltado en el análisis de la experiencia.

La experiencia está estrechamente relacionada con la tradición. Esta es la que emerge en la experiencia. Anteriormente se dijo que la tradición no es un mero acontecer que puede ser manipulado. Para Gadamer la tradición es lenguaje y se expresa por sí misma al igual que lo hace un tú. Ese tú de la tradición no es manipulable como un objeto sino que procede con relación a ellos. Esto no debe tomarse como si fuese el parecer de un tú el que emerge en la experiencia. En la comprensión de la tradición los textos no son entendidos como expresiones vitales de un tú, sino como contenidos de sentido libres de toda atadura a los que opinan, al yo y al tú. (Gadamer, 1977, p. 434)

Tanto el comportamiento con relación al tú como el sentido de la experiencia que en él ocurre, sirven de apoyo para el análisis de la experiencia hermenéutica. La tradición es considerada como un «compañero de comunicación» con el que se tienen nexos como el existente entre el yo y el tú.

Por lo que ya se ha dicho con relación el nexo existente entre experiencia y tradición, que es un tipo de relación como la que se da entre un yo y un tú, esta experiencia y el saber que de ella se desprende deben ser considerados como un fenómeno moral. Debido a eso, los momentos estructurales de la experiencia que antes habían sido descritos deben ser modificados para adecuarlos a este fenómeno.

Para dar una mayor comprensibilidad al momento de explicar la relación moral entre la experiencia hermenéutica y la tradición, Gadamer toma tres maneras de comportamiento que se dan en la relación entre el yo y el tú, y luego establece un correlato en el ámbito de la experiencia hermenéutica.

La primera forma de relación es la que llama «conocimiento de gentes». Esta consiste en la capacidad de previsión que se establece sobre los otros a partir de la observación de su comportamiento. El comportamiento de los otros se convierte en un medio. Moralmente hablando este comportamiento hacia el tú significa la pura referencia a sí mismo y repugna a la determinación moral del hombre. (Gadamer, 1977, p. 435)

El correlato en la experiencia hermenéutica de esta primera forma de relación, es la que corresponde a la fe ciega en el método y en la objetividad que este proporciona. Cuando la tradición es tratada como un objeto, puede ser manipulada al antojo sin que ella determine a quien comprende. Ya hemos visto cómo de este modo se absuelve a sí mismo de la pervivencia de la tradición dentro de la cual posee él mismo su realidad histórica. (Gadamer, 1977, p. 435)

Este es el paradigma de las ciencias sociales o ciencias del espíritu del siglo XVIII. Esta concepción sólo tiene en cuenta lo típico y regular de la conducta humana. Lo nuclear de la experiencia hermenéutica estaría orientado de manera teleológica.

El segundo modo de relación es el que toma en cuenta al tú como persona, sin embargo, la comprensión sigue siendo una manera de referencia a sí mismo. Esa autorreferencia surge de la apariencia dialéctica que se da en la dialéctica de la relación entre el yo y el tú. El nexo entre estos dos no es inmediato sino reflexivo.

A toda pretensión se le opone una contrapretensión. Así surge la posibilidad de que cada parte de la relación se salte reflexivamente a la otra. El uno mantiene la pretensión de conocer por sí mismo la pretensión del otro e incluso de comprenderla mejor que él mismo. Con ello el tú pierde la inmediatez con que orienta sus pretensiones hacia uno. Es comprendido, pero en el sentido de que es anticipado y aprehendido reflexivamente desde la posición del otro. (Gadamer, 1977, p. 436)

El autor reconoce que esta es la realidad de la relación entre el yo y el tú, la continua lucha por un reconocimiento recíproco. Esta experiencia es también reconocida como más adecuada que el conocimiento de gentes que sólo tiene como objetivo poder calcular sobre las personas. Cuando se anticipa la comprensión y el conocimiento del otro se busca mantener a distancia sus pretensiones. Entonces no se está dando cabida a la legitimidad de sus pretensiones. Esta situación de dominio sobre el otro suele darse con mayor

regularidad en la dialéctica de la asistencia social. Esto es bien conocido, por ejemplo, en la relación educativa, una forma autoritaria de la asistencia social. La dialéctica de la relación entre el yo y el tú se agudiza aún más en estas formas reflexivas. (Gadamer, 1977, p. 437)

El correlato de esta situación es conocida como la «conciencia histórica». En ella se tiene noticia de la alteridad del otro y de la alteridad del pasado, de la misma manera que la comprensión del tú tiene noticia del carácter personal de éste. No busca regularidades generales en la alteridad del pasado, sino elementos históricamente únicos. El error de esta postura se encuentra en el querer ignorar su condicionamiento histórico. Allí queda atrapada en la apariencia dialéctica, ya que pretende hacerse señora del pasado. En esta postura se ve reflejada la pretensión especulativa de la historia universal y el ideal de las ciencias históricas ilustradas.

El que se cree seguro en su falta de prejuicios porque se apoya en la objetividad de su procedimiento y niega su propio condicionamiento histórico, experimenta el poder de los prejuicios que le dominan incontrolablemente como una *vis a tergo*¹⁰. (Gadamer, 1977, p. 437)

Al igual que en la relación entre el yo y el tú, si la conciencia histórica se salta el nexo de reciprocidad con la tradición se estaría destruyendo la vinculatividad moral que debería haber entre ellas dos.

El tercer y último momento es el de la conciencia de la historia efectual. Ella admite su propia historicidad y considera que su pertenencia a una tradición no limita su libertad de conocer sino que la posibilita.

En la relación del yo y el tú lo relevante es experimentar al tú tal cual es. Es decir, no dejar a un lado sus pretensiones y permitir que hable por sí mismo. En consecuencia, es necesaria la apertura. Esta apertura es posible cuando alguien quiere dejarse hablar. La comprensión entre dos personas no significa que hay uno que comprende, como tampoco la escucha del otro significa cumplir ciegamente sus pretensiones. La apertura hacia el otro implica, pues, el reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí. (Gadamer, 1977, p. 438)

¹⁰ Literalmente, una fuerza por la espalda. En sentido figurado puede ser entendido como una fuerza inconsciente, una fuerza que viene de atrás.

La correlación de esto en la experiencia hermenéutica es el dejar valer a la tradición en sus propias pretensiones, y no sólo como el reconocimiento de una alteridad pretérita sino como alguien que tiene algo que decir.

La apertura de la conciencia de la historia efectual está por encima del «comparar» e «igualar»¹¹ de la conciencia histórica que se vio anteriormente. La conciencia histórica en realidad no se encuentra abierta, sino que al leer sus textos «históricamente» nivela toda tradición, sin cuestionar sus propios patrones de saber.

La conciencia de la historia efectual se encuentra abierta hacia las pretensiones de verdad que puede contener la tradición. La conciencia hermenéutica tiene su consumación no en su certidumbre metodológica sobre sí misma, sino en la apertura a la experiencia que caracteriza al hombre experimentado frente al dogmático. (Gadamer, 1977, p. 438)

Primacía Hermenéutica de la Pregunta

Para realizar el análisis lógico de la apertura que caracteriza a la experiencia, Gadamer toma como ejemplo la dialéctica platónica, al mismo tiempo que pide tener en cuenta el concepto de pregunta cuando se hacía el análisis de la situación hermenéutica.

El tipo de apertura que caracteriza a la experiencia es el de la pregunta. Es decir, plantearse si algo es o no de determinada manera.

Igual que la negatividad dialéctica de la experiencia hallaba su perfección en una experiencia consumada en la que nos hacíamos enteramente conscientes de nuestra finitud y limitación, también la forma lógica de la pregunta y la negatividad que le es inherente encuentran su consumación en una negatividad radical: en el saber que no se sabe. (Gadamer, 1977, p. 439)

Se hace necesario profundizar en la esencia de la pregunta para comprender en qué consiste la singularidad de la realización de la experiencia hermenéutica.

El primer rasgo que tiene toda pregunta es que posee un sentido determinado. Es decir, cierta orientación. Lo cuestionado es puesto bajo cierta

¹¹ Gadamer cita el fragmento 25 del *Lyceum* de Schlegel para explicar en qué consiste el comparar e igualar de la conciencia histórica:

Los dos postulados fundamentales de la llamada crítica histórica son el postulado del término medio y el axioma de la habitualidad. Postulado del término medio: todo lo que es verdaderamente grande, bueno y bello es inverosímil, pues es extraordinario y por lo tanto, cuando menos, sospechoso. Axioma de la habitualidad: las cosas tienen que haber sido siempre tal y como son entre nosotros y a nuestro alrededor, porque es lo más natural. (p. 438)

perspectiva. El autor dice que la irrupción de una pregunta provoca cierta ruptura en el ser de lo preguntado.

El autor toma el diálogo platónico *Protágoras* para desmontar una creencia muy difundida sobre que es más fácil preguntar que responder. Una vez que el interlocutor de Sócrates da la vuelta a la conversación y se ubica en plano de las preguntas, en ese mismo instante viene su frustración. Los diálogos platónicos por encima de su nivel comediográfico poseen un trasfondo donde se distingue el habla auténtica de la inauténtica.

Quien sólo busca tener la razón al momento de entablar una conversación puede creer que la postura más cómoda es la de preguntar porque no se corre el riesgo de dejar alguna pregunta sin contestar. La desilusión de este tipo de persona pone al descubierto que quien está seguro de saberlo todo no puede preguntar nada. Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe... para todo conocimiento y discurso que quiera conocer el contenido de las cosas la pregunta va por delante. (Gadamer, 1977, p. 440)

Preguntar significa abrir. Esa apertura de la pregunta significa que no existe una respuesta fija. El meollo del preguntar está en desentrañar la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Lo que se pregunta es puesto en suspenso para sopesar el pro y contra. El sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta¹². (Gadamer, 1977, p. 440)

Esa apertura mencionada no es ilimitada. En la apertura se encuentra una delimitación dada por el horizonte de la pregunta. Sólo hay pregunta cuando la fluida indeterminación de la dirección a la que apunta se convierte en la determinación de un «así o así»: dicho de otro modo, la pregunta tiene que ser planteada. (Gadamer, 1977, p. 441)

La manera como debe ser planteada una pregunta, que implique la apertura pero al mismo tiempo su limitación, lleva a enfocarse en los presupuestos que están en pie, en el así o así, a partir de los que se muestra la cantidad de duda que

¹² Gadamer hace alusión a dos tipos de preguntas que dice que sólo lo son en apariencia ya que no poseen la apertura a la cual se refiere. La primera es la pregunta pedagógica ya que considera que en ella no hay quien pregunte realmente. Y la otra es la pregunta retórica donde dice que no hay ni pregunta ni quien pregunte.

queda abierta. En consecuencia, la elaboración de una pregunta puede resultar correcta o falsa, dependiendo de su aproximación a la apertura. Puede decirse que una pregunta está erróneamente planteada cuando no alcanza la apertura sino que la desplaza manteniendo falsos presupuestos.

En su condición de pregunta muestra una aparente apertura y susceptibilidad de decisión; pero cuando lo que se pregunta no está destacado con claridad, o al menos no lo está suficientemente, frente a los presupuestos que se mantienen en pie, no se llega realmente a lo abierto y en consecuencia no hay nada que decidir. (Gadamer, 1977, p. 441)

Esto se hace más evidente cuando se habla de preguntas sin sentido. Este tipo de preguntas no tienen respuestas ya que únicamente en apariencia proponen situaciones abiertas donde puede decidirse algo. Gadamer no se refiere a este tipo de preguntas como preguntas falsas sino como preguntas «sin sentido», es decir faltas de orientación. Este tipo de preguntas imposibilitan sus respuestas, al igual que se habla de afirmaciones que no son completamente falsas pero tampoco completamente correctas.

Cuando una pregunta se plantea como abierta tiene en cuenta, comprende, lo juzgado tanto en el sí como en el no. La esencia del saber no consiste sólo en juzgar correctamente sino en excluir lo incorrecto al mismo tiempo y por la misma razón. (Gadamer, 1977, p. 442)

De esto se desprende que este tipo de saber es de carácter dialéctico y es capaz de entrar simultáneamente en lo contrario. Sólo puede poseer algún saber el que tiene preguntas, pero las preguntas comprenden siempre la oposición del sí y el no, del así y de otro modo. (Gadamer, 1977, p. 442)

Para preguntar no existe un método que enseña a avizorar aquello que puede ser cuestionable. Gadamer toma a Sócrates como ejemplo para indicar que en el preguntar todo depende de saber que no se sabe.

Por eso la dialéctica socrática, que conduce a este saber a través de su arte de desconcertar, crea los presupuestos que necesita el preguntar. Todo preguntar y todo saber querer presupone un saber que no se sabe, pero de manera tal que es un determinado no saber el que conduce a una determinada pregunta. (Gadamer, 1977, p. 443)

El obstáculo para poder llegar a ese saber que no se sabe se encuentra en la fuerza que posee la opinión. Ella es la que coarta el preguntar. En el mundo griego era lo que se conocía como *doxa*: conjetura, imaginación, creencia.

Hablando en sentido lógico, la negatividad de la experiencia supone la pregunta. Es decir, junto a la constatación de que algo no es como se pensaba, se encuentra también el cuestionamiento de si eso puede ser así o de otro modo. El no estar conforme a plegarse a las opiniones preestablecidas es lo que lleva a realizar experiencias. De allí que el preguntar sea visto más como un padecer que como un hacer.

Al igual que en el saber moral, no existe método para aprender el arte del preguntar. Tampoco puede ser considerado como una herramienta con la cual abatir a todo el mundo en la argumentación. Por el contrario, es perfectamente posible que el que es perito en el arte dialéctico [el arte de preguntar],...aparezca a los ojos de sus auditores como el menos ducho en argumentar. (Gadamer, 1977, p. 444)

Uno de los rasgos que poseen las personas expertas en preguntar es la capacidad de mantener en pie sus preguntas, es decir mantener su orientación abierta. El arte de preguntar es el arte de seguir preguntando, y esto significa que es el arte de pensar. Se llama dialéctica porque es el arte de llevar una auténtica conversación. (Gadamer, 1977, p. 444)

Una auténtica conversación obedece a la estructura de pregunta y respuesta y no a una argumentación en paralelo.

En la conversación uno de los interlocutores debe seguir el paso del otro. Esa sujeción estará orientada por un tema en común donde la intención no será aplastar al otro con argumentos, sino ponderar de manera objetiva lo que es dicho por él.

Quien posee el arte de preguntar sabe dejar a un lado la costumbre de preguntar por las opiniones dominantes. Frente a lo inconmovible que pueden resultar las opiniones, el preguntar pone en suspenso un tema en todas sus posibilidades. Al preguntar se buscarán los puntos a favor de una opinión.

La dialéctica consiste no en el intento de buscar el punto débil de lo dicho, sino más bien en encontrar su verdadera fuerza. En consecuencia no se refiere a aquel arte de hablar y argumentar que es capaz de hacer fuerte una causa débil, sino al arte de pensar que es capaz de reforzar lo dicho desde la cosa misma. (Gadamer, 1977, p. 445)

Gadamer ejemplifica esto que viene diciendo con la actualidad de los diálogos platónicos. Esta se conserva porque lo dicho en ellos es llevado hasta las

posibilidades extremas de su razón y de su verdad al mismo tiempo que rebasa las contraargumentaciones que buscan ponerle límites a la vigencia de su sentido.

Cuando se busca conocer el empeño no debe quedarse solamente en llegar a las meras opiniones relacionadas con un tema. La conversación se mantendrá hasta que surja la verdad relacionada con el tema que se habla.

En los diálogos socráticos la fecundidad mayéutica se dirige a los compañeros de diálogo, mas al mismo tiempo se circunscribe a las opiniones que ellos exteriorizan.

Lo que sale en su verdad es el logos, que no es ni mío ni tuyo, y que por eso rebasa ampliamente la opinión subjetiva de los compañeros de diálogo que incluso el que lo conduce queda como el que no sabía. (Gadamer, 1977, p. 446)

Luego de la ejemplificación tomada de la dialéctica platónica donde se analizaba la estructura lógica de la apertura que caracteriza a la conciencia hermenéutica, el camino se enrumba hacia la comprobación de que el fenómeno hermenéutico implica el carácter original de la conversación y la estructura de pregunta y respuesta.

Cuando un texto trasmitido se hace objeto de interpretación, significa que plantea una pregunta a su intérprete. La interpretación se encontrará girando en torno a esta pregunta. La comprensión del texto vendrá dada por la comprensión de la pregunta. La comprensión se alcanza una vez que se ha obtenido ese horizonte hermenéutico. Gadamer lo llama el «horizonte del preguntar» y desde éste se precisa la orientación de sentido que puede dársele al texto.

Con las preguntas a un texto que se plantean en la comprensión, se va más allá de lo dicho en él. Es cierto que un texto es la respuesta a una pregunta que se hace el autor del mismo al momento de su creación. Cuando se intenta hacer este mismo recorrido en el presente, al tratar de dar respuesta a esta pregunta originaria del autor, se va más allá de lo que el creador en su momento quiso significar. Recuérdese que Gadamer no catalogaba esto como una comprensión más clara, ni superior, sino como una comprensión diferente. Cuando se ha obtenido el horizonte del preguntar que posee el texto, en él se encontrarán otras posibles respuestas a la pregunta. En esta medida el sentido de una frase es relativo a la pregunta para la que es respuesta, y esto significa que va necesariamente más allá de lo que se dice en ella. (Gadamer, 1977, p. 448)

Al decir que una frase o un texto contienen más de lo que en ellos se dice también hay que recordar que esto es así debido a la apertura de horizontes y el nexo entre pasado y presente que ella implica. Para Gadamer, las ciencias del espíritu funcionan según la lógica de la pregunta.

Para Gadamer es imposible la existencia de lectores universales e intemporales. El intérprete en su tarea se enfoca en aquello que le concierne. Una vez que ya se ha visto la peculiaridad que posee el preguntar como lo plantea este autor, una pregunta abre el espacio a otras y estas deben obtener respuestas. De esta manera se mantienen abiertos los horizontes, tanto el del presente como el de la tradición.

La intención de un autor no puede agotar el significado de una obra ya que cuando cambian los contextos cambian también las formas de ver una cosa y de esa manera se pueden obtener significados insospechados por el autor o por sus contemporáneos.

En lo desarrollado por Gadamer hasta este momento hay un marcado énfasis en la comprensión de textos sin embargo,

En último extremo toda comprensión es un comprenderse. También la comprensión de expresiones se refiere definitiva no sólo a la captación inmediata de lo que contiene la expresión, sino también al descubrimiento de la interioridad oculta que la comprensión permite realizar, de manera que finalmente se llega a conocer también lo oculto. Pero esto significa que uno se entiende con ello. En este sentido vale para todos los casos que el que comprende se comprende, se proyecta a sí mismo hacia posibilidades de sí mismo. (Gadamer, 1977, p. 326)

Eso «oculto» a lo que se refiere Gadamer en el párrafo anterior son los elementos que fundamentan la experiencia hermenéutica propuesta por él. Y desde allí se establece la conexión con la ontología. Antes de cualquier orientación de la comprensión en una dirección determinada, la comprensión es histórica y necesita de una situación. La situación dará una forma peculiar de considerar un determinado problema, en esa manera de consideración viene dada la tradición o autoridad. La tradición o autoridad prevalece debido a la superioridad de juicio respecto a otras perspectivas sin embargo, su validez no es absoluta pero su cuestionamiento tiene que venir desde dentro de la misma tradición. Cuando no se acepta que se vive sumergido en tradiciones estas se vuelven fuerzas inconscientes que aunque no se quiera determinan la comprensión. Una tradición puede ser superada desde dentro de ella misma. Y la

superación no es de manera absoluta ya que en ella se conservan elementos de aquello que ha querido superarse.

De esa manera Gadamer revisa los elementos relacionados con lo que se experimenta en la comprensión. Aunque su reflexión se centra en la comprensión, en plantear al hombre como comprensión, su trabajo revisa las condiciones en que ella ocurre y eso se logra examinando su experiencia de esta.

Pero la interpretación no se limita a los textos y a la comprensión histórica que se trata de alcanzar en ellos. Todas las estructuras de sentido concebidas como textos, desde la naturaleza (interpretatio naturae, Bacon), pasando por el arte al que la carencia de conceptos [Kant] convierte en ejemplo preferencial de interpretación [Dilthey]), hasta las motivaciones conscientes o inconscientes de la acción humana son susceptibles de interpretación. (Gadamer, 1992, p. 372)

CAPÍTULO IV

PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO

Breve Reseña Histórica

El surgimiento de la pedagogía ignaciana ocurre en el contexto del humanismo clásico del Renacimiento. Este es un tiempo de progreso y renovación de la cultura europea donde se adquieren nuevos conocimientos científicos, nuevas formas de concebir la vida, y el campo educativo no escapa a estos avances.

En este contexto deben situarse las primeras experiencias educativas de los jesuitas. La Compañía de Jesús entró, apenas nacida, en la palestra de la cultura, persuadida de que solamente iluminando al hombre desde sus propias raíces, se libera su libertad y se construye en liberador. Y entró generosamente ofreciendo a los demás el sistema de formación humana, la *Ratio Studiorum*, encarnado críticamente en cánones renacentistas, que ella se había ideado, y había probado para sus propios miembros. (Labrador, Díez, Martínez y De la Puente, 1999, p. 24)

En sus inicios la pedagogía ignaciana también tuvo una marcada influencia del método de la Universidad de París, La Sorbona. La incorporación de los clásicos a la enseñanza ignaciana tenía la intención de tomar los valores permanentes que en ellos estaban plasmados.

La pedagogía ignaciana se nutre principalmente de tres fuentes: la vida de Ignacio de Loyola (1491-1556): su experiencia personal, el recorrido académico, su preocupación por la formación del hombre; la parte IV de las Constituciones de la Compañía donde se plasma todo lo relacionado con la educación; y por último la experiencia obtenida a través de la práctica de los primeros colegios de la Compañía de Jesús.

Vida de Ignacio de Loyola

Luego de muchos avatares, Ignacio de Loyola comienza su educación formal aproximadamente a los cuarenta años. Este reconoce que el empeño es

parte fundamental en el estudio, mas también es importante la guía de las personas experimentadas en esa materia: los maestros.

No se puede dejar por fuera la experiencia de Dios que tuvo Ignacio. De ella se desprenden los Ejercicios Espirituales¹³, con su metodología propia para guiar el camino de la persona hacia Dios. Esta experiencia, donde Ignacio aprende a ser discípulo de una manera muy peculiar, es considerada como la de mayor relevancia en la pedagogía ignaciana.

También influyeron sobre la pedagogía jesuita las diversas experiencias educativas de Ignacio en distintos lugares: Barcelona, Alcalá, Salamanca y París. Esta última fue la que tuvo una mayor influencia, de la que hay indicios en los juicios y orientaciones metodológicas contenidos en los primeros documentos educativos del santo.

Ignacio adquirió una concepción dinámica de la educación, de gran riqueza. En todo momento se procuraba adecuar la educación impartida a personas, lugares y tiempos. Sin embargo, el afán educativo no se centraba sólo en la adaptación, en lo novedoso. También el respeto y la fidelidad a la tradición desempeñaban un papel importante.

La propuesta educativa de estos primeros tiempos se encuentra fuertemente marcada por su ceñimiento a unos métodos prescritos, que derivan de las prácticas de la universidad parisina¹⁴, como ya se mencionó. Sin embargo, esto no implica que su aplicación deba hacerse al pie de la letra. Las raíces de esta adecuación al contexto donde se desarrolla el fenómeno educativo pueden encontrarse en el número [18] de los Ejercicios Espirituales, en lo que se conoce como las «anotaciones». Estas sirven de introducción y guía tanto para las personas que darán los Ejercicios como para quienes los recibirán:

[18] La decimaoctava: según la disposición de las personas que quieren tomar exercicios spirituales, es a saber, según que tienen edad, letras o ingenio se han de aplicar los tales exercicios; porque no se den a quien es rudo o de poca complisión

Experiencia fundamental de Dios que tuvo Ignacio de Loyola y que luego plasmó en un texto con el mismo nombre. La experiencia completa implica un mes de retiro donde la materia son los aspectos centrales de la fe cristiana (creación, vocación, pecado, vida de Jesús), y se divide en semanas o fases. Durante el desarrollo del proceso se tiene el acompañamiento y guía de una persona que ayuda a orientar y discernir la oración del ejercitante. La finalidad de los Ejercicios Espirituales es buscar, descubrir y seguir la voluntad de Dios.

¹⁴ En el siglo XVI, las principales características de la docencia en París eran: división de alumnos en grupos según los niveles de aprendizaje, organización del tiempo de estudio, y la atención personalizada.

cosas que no pueda descansadamente llevar y aprovecharse con ellas... (Loyola de, 1991, p. 225)

Esta propuesta educativa busca unir virtud y letras en la formación de los jóvenes jesuitas y de los estudiantes laicos que también participaban en los primeros colegios de la Compañía. La adquisición de letras debe ser entendida como la adquisición de los saberes humano-científicos, sin olvidar que en este tiempo y en el contexto de la Compañía de Jesús todos esos saberes confluían hacia el saber teológico.

Parte IV de las Constituciones de la Compañía de Jesús

Esta parte de las Constituciones de la Compañía de Jesús tiene por título: Del instruir en letras y en otros medios de ayudar a los prójimos los que se retienen en la Compañía. En ella se recoge la experiencia que Ignacio de Loyola adquirió a su paso por las diversas instituciones educativas en las que estuvo, sin la pretensión de que ella sea un código completo y sistematizado de pedagogía.

Los diecisiete capítulos que integran esta cuarta parte sirven de basamento para posteriores documentos educativos de los jesuitas. La educación en la Compañía de Jesús tiene un fin apostólico-religioso y todas las energías deben centrarse en la obtención de ese fin.

[307] Siendo el escopo que derechamente pretende la Compañía ayudar a las ánimas suyas y de sus prójimos a conseguir el último fin para el que fueron criadas, y para esto, ultra del ejemplo de vida, siendo necesaria doctrina y modo de proponerla, después que se viere en ellos el fundamento debido de la abnegación de sí mismos y aprovechamiento en las virtudes que se requiere, será de procurar el edificio de las letras y el modo de usar de ellas, para ayudar a más conocer y servir a Dios nuestro Criador y Señor... (Resaltado personal)

En esta parte de las Constituciones se constata claramente el principio orientador citado más arriba: la unión de virtud y letras, la educación intelectual con la moral cristiana. La propuesta de esa síntesis de virtud y letras dejan ver el carácter práctico de Ignacio de Loyola. La educación ignaciana no pretende quedarse en el campo especulativo sino que pretende llegar a través de todos los medios educativos al fruto real y práctico de mejorar la vida y las costumbres de los educandos, por el cultivo de las actitudes, hábitos y virtudes morales. (Labrador y otros, 1999, p. 29). Según las Constituciones:

[351] 1. Siendo el fin de la doctrina que se aprende en esta Compañía ayudar con el divino favor las ánimas suyas y de sus prójimos, con esta medida se determinarán en universal y en los particulares las facultades que deben aprender los nuestros, y hasta dónde en ellas deben pasar. Y porque, generalmente hablando, ayudan las Letras de Humanidad de diversas lenguas y la Lógica y Filosofía Natural y Moral, Metafísica y Teología escolástica y positiva, la Escritura Sacra, en las tales facultades estudiarán los que se envían a los Colegios, insistiendo con más diligencia en la parte que para el fin dicho más conviene, atentas las circunstancias de tiempos y lugares y personas, etc... según en el Señor nuestro parezca convenir a quien el cargo principal tuviere.

Práctica de los Primeros Colegios de la Compañía de Jesús

La instauración de centros educativos no se encontraba en las intenciones de Ignacio de Loyola al fundar la Compañía de Jesús. Esa necesidad surge cuando se ve en la obligación de procurar colegios donde puedan formarse los miembros que engrosarán las filas de la Orden. Más tarde, son aceptados los laicos en los colegios jesuitas para facilitar su viabilidad financiera. Aunque la educación era gratuita, resultaba más fácil obtener donativos si se incorporaban jóvenes de la nobleza y burguesía local. Pronto se vio la potencialidad apostólica, y no sólo la financiera, de la educación de los laicos. De esta manera, en poco tiempo la educación se convierte en el apostolado principal de la Compañía de Jesús y comienza la fundación de colegios por toda Europa: Valencia, Coimbra, Lovaina, Padua y Bolonia.

Junto con Ignacio de Loyola hubo otros jesuitas que dieron su aporte a la configuración del modelo educativo. Los más sobresalientes fueron Jerónimo Nadal (1507-1580), Annibal Coudret (1524-1599) y Diego de Ledesma (1520-1575).

De los tres jesuitas nombrados arriba fue Nadal quien dio un aporte mayor en este campo. La primera *Ratio Studiorum* es atribuida a él. En 1548 es nombrado rector del colegio de Mesina¹⁵, Sicilia, y allí despliega su programa educativo. No hay que olvidar que la piedad cristiana y sus costumbres eran la base de este tipo de educación. Luego de esto, la parte didáctico-práctica tiene un mayor peso en el aprendizaje: unidad y jerarquía en la organización de los

¹⁵ En sus inicios este colegio se convirtió en ejemplo de los otros colegios recién fundados. El programa impartido allí es una adecuación del tan bien ponderado sistema parisino donde se regulan y aglutinan las iniciativas dispersas de otros colegios.

estudios, las explicaciones del profesor, las repeticiones por parte del alumno, las composiciones y las disputas. Su currículo es completo: abarca los campos de las lenguas clásicas, la filosofía, la teología y las ciencias.

Coudret fue el tercer rector del colegio de Mesina. La Ratio Studiorum propuesta por él no se separa de la de Nadal, aunque se limita al campo de las letras y de la formación en humanidades. Pero le da cierta variedad, particularmente a través de la flexibilidad y adaptabilidad que permite a los maestros.

Ledesma fue rector del Colegio Romano y resalta por su minuciosidad en la preparación de su programa de estudio. Lamentablemente no pudo continuar su plan y sólo quedó en el plano de la enseñanza de las letras. Una de sus insistencias era la elaboración de una *Ratio Studiorum* común para todos los colegios jesuitas.

Durante el mandato de Claudio Acquaviva (1542-1615), quinto general de la Compañía de Jesús, se retoma el propósito unificador de Ledesma. Esto tardó cinco años en hacerse. Esta *Ratio Studiorum* universal, datada en 1599, fue el primer documento pedagógico oficial de la Compañía de Jesús para la educación de laicos.

Formulación de las Características de la Educación de la Compañía de Jesús

Con el paso del tiempo y la extensión de la Compañía de Jesús, la universalización de la *Ratio Studiorum* se hizo más difícil. Surgía el problema de adaptación a los diversos países donde había colegios jesuitas. También hay que recordar que la educación era impartida tanto a miembros de la Compañía de Jesús como a laicos, y que la injerencia de los estados en asuntos educativos fue incrementándose con el tiempo.

Ante el creciente desarrollo técnico y los avances en el campo de la metodología, surgieron reflexiones y trabajos que confluyeron en lo que se conoce como «Características de la Educación de la Compañía de Jesús» (1986). Estas no pretenden ser una nueva *Ratio Studiorum*, sino un estudio donde se aglutina de manera actualizada la visión ignaciana de la educación.

El «Paradigma Pedagógico Ignaciano» (1993), en el cual se centrará la atención de este trabajo, es el resultado de la búsqueda de aplicación práctica a los principios y orientaciones contenidos en las Características de la Educación de la Compañía de Jesús.

Una de las notas del paradigma pedagógico ignaciano (PPI) es su carácter eminentemente práctico. Sin embargo, también se encuentra como fondo la invitación a discernir¹⁶ constantemente las tareas que se llevan a cabo.

El PPI posee una marcada orientación hacia la búsqueda de la comprensión y no sólo a la memorización y acumulación de información. Con ello se busca ampliar el horizonte cultural del alumno ya que de esa manera

... el conjunto de sentidos particulares que se forma el [alumno en la comprensión] son integrados en un todo mayor de sentido que es el "sentido de la vida", lo que dicho en un contexto antropológico, significa que estos sentidos que acaba de comprender el [alumno] en el aula los integra a la cultura con la que ya viene de sus casa, porque esos nuevos sentidos se integran normalmente con ella. (Millán, 2004)

Paradigma Pedagógico Ignaciano

La palabra paradigma tiene sus raíces en la lengua griega, en el verbo paradeiknumi (paradéiknymi) que significa «mostrar al lado», «poner a la vista en paralelo». «Para», es un prefijo que significa «delante», «al lado», «una delante de la otra». Y «digma» (deiknymi) significa «mostrar», «exhibir». La conjunción de los dos términos es usada para mostrar algo como digno de admiración y elogio.

La particularidad del PPI consiste en ser un modelo abierto donde las personas que participan en su desarrollo, padres, alumnos y educadores, son interpeladas por la realidad. El PPI es el camino por el que los maestros acompañan a los alumnos en su crecimiento y desarrollo. Incluye una manera de concebir el mundo, la vida, el lugar de Dios en ella, y una visión específica de la persona humana ideal que se pretende formar. Es un proceso consciente y dinámico en el cual cada una de sus dimensiones se integra de tal manera que se afectan e interactúan durante todo el proceso, promoviendo así un crecimiento constante en las personas o grupos de personas e instituciones, cambiando

Análisis, búsqueda interior. Término usado por Ignacio de Loyola para referirse a su método de interpretación de lo que conviene hacer o elegir entre varias posibilidades.

siempre, de alguna manera, la realidad social en la que viven. En ese sentido constituye un paradigma.

El norte de pedagogía ignaciana es el desarrollo personal de los alumnos a través de la interrelación de experiencia, reflexión y acción. En consecuencia,

... se debe considerar el contexto del aprendizaje como el proceso más explícitamente pedagógico. Además, deberá señalar los modos de fomentar la apertura al crecimiento, incluso después de que el alumno haya concluido un determinado ciclo de estudios. Se consideran por tanto cinco pasos: Contexto, Experiencia, Reflexión, Acción y Evaluación. (Labrador y otros, 1999, p. 345)

Antes de entrar en el detalle de las dimensiones del PPI, cabe recordar que aunque se desarrollen por separado, todas ellas se encuentran en una continua interrelación. Las que sirven de fundamento son la experiencia, reflexión y acción. Luego son complementadas con el contexto, marco referencial donde se realizan las tres anteriores, y la evaluación, donde se revisa la adecuación y pertinencia de la comprensión adquirida hasta determinado momento.

Contexto

La raíz latina *contextus* significa entretejido, unido, trabado. En sentido general el contexto es entendido como el entorno de la persona donde se desarrolla cualquier hecho o acontecimiento y que influye en su desarrollo.

Para la teoría gestáltica el contexto juega un papel fundamental en la percepción y el conocimiento. La percepción de cualquier objeto o estructura varía en función del contexto espacio-temporal en el que se inserta, pudiendo éste influir decisivamente en la configuración perceptiva final e incluso en su significado. (Citado en Montero, 2000, p. 6)

En el campo lingüístico es entendido como el conjunto de elementos en que se inserta una frase o palabra. El contexto es necesario porque a través de él lo interpretado adquiere un sentido consistente.

De allí se desprende lo que suele ser llamado contextualización. Esto consiste en introducir un hecho, acontecimiento u objeto en un marco referencial. Al incluir esos elementos en marcos referenciales distintos de donde fueron generados, se adquieren significados e interpretaciones desde distintas perspectivas que antes no se tenían.

En el estudio de las condiciones que posibilitan el conocimiento humano, el contexto va recibiendo cada vez mayor atención. Los cuestionamientos relacionados con este tema ya no se limitan al estudio de la conducta humana sino que se interesan por lo que es el contexto, que en diversos campos es entendido como: entorno, medio, mundo o estímulo en psicología; situación, o circunstancias en filosofía.

En el campo educativo debe prestársele una atención especial al contexto debido a la influencia que este tiene. Las instituciones educativas en su mayoría son consideradas sistemas abiertos. Esto se debe a que tanto los alumnos como los profesores y todo su personal viene del exterior y a él regresan al finalizar la jornada escolar. En el caso de los alumnos, estos pertenecen a distintas familias y en muchos casos a diversas culturas. Debido a eso, es necesaria una recontextualización dentro del ambiente escolar. Es decir, abrir espacios donde se posibilite la convivencia, el trabajo y la consecución de objetivos comunes.

Retomando la raíz latina de *contextus*, entendido como trabazón o entretejido, se puede decir que:

No somos actores independientes y aislados que entran y salen, que pasan por los escenarios de los dístintos contextos, para observarlos como peregrinos de otro mundo. De alguna manera somos parte del contexto, como somos parte de la naturaleza y no podemos ser entendidos ni existir fuera de ella. El contexto no es la suma de las cosas de los estantes de un supermercado. Es una realidad sistémicamente relacionada y conectada de la que nosotros somos nudos. (Montero, 2000, p. 13)

En el caso del PPI, este tiene su punto de partida en la experiencia, pero la experiencia no se lleva a cabo en el vacío sino que debe tenerse en cuenta el contexto donde ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por eso necesario acercarse al mundo del estudiante para entenderlo. La familia, amigos, compañeros, la subcultura juvenil, las presiones sociales, la vida escolar, la política, la economía, la religión, los medios de comunicación, el arte, la música y otras realidades influyen de manera positiva o negativa en la vida del estudiante.

Esta atención especial al mundo del estudiante encuentra sus raíces en la parte IV, artículo [351], de las constituciones donde Ignacio de Loyola pide adaptar el proceso educativo a las circunstancias de tiempos, lugares y personas:

...Y porque, generalmente hablando, ayudan las Letras de Humanidad de diversas lenguas y la Lógica y Filosofía Natural y Moral, Metafísica y Teología escolástica y positiva, la Escritura Sacra, en las tales facultades estudiarán los que se envían a

los Colegios, insistiendo con más diligencia en la parte que para el fin dicho más conviene, atentas las circunstancias de tíempos y lugares y personas, etc... según en el Señor nuestro parezca convenir a quien el cargo principal tuviere. (Resaltado por el autor)

De parte del profesor tiene que darse una actitud de apertura y respeto hacia los contextos de donde vienen los alumnos. Esto no significa un simple conformismo ante esas realidades, pero sí excluye tomar posturas condenatorias ante la cultura de origen de los alumnos. Lo que se busca es retar, animar y ayudar a que los alumnos desarrollen sus potencialidades para posibilitar los cambios en el medio donde ellos viven.

Una manera de avanzar en ese desarrollo es que los alumnos reflexionen sobre la influencia que tiene el entorno sobre ellos, de qué manera condiciona sus respuestas, cómo influye en su manera de concebir la realidad, en sus puntos de vista y en sus gustos:

Sus puntos de vista y los conceptos que pueden haber adquirido en aprendizajes anteriores, o haber captado espontáneamente de su ambiente cultural, así como los sentimientos, actitudes y valores que tienen respecto a la materia que van a estudiar, todo ello forma parte del contexto real de la enseñanza. (Labrador y otros, 1999, p. 348)

Experiencia

Buscando las raíces latinas de experiencia se encuentra que deriva de experior (intentar), y perio-perior de comperio (averiguar, descubrir) y peritus (diestro, experto, práctico).

Comenzando con su definición general, es el cúmulo de conocimientos mayormente prácticos que se obtienen en la vida diaria o ejercitándose en alguna ocupación.

Montero (1999), precisa que la peculiaridad de ese cúmulo de conocimientos es dada en primer lugar por el carácter eminentemente práctico de la experiencia. Y en segundo lugar por su origen, que no es sino la vida diaria y el ejercicio de alguna ocupación. Este tipo de conocimiento guarda un fuerte nexo con las vivencias. (p. 7)

Este primer acercamiento a la experiencia ya problematiza el tipo de conocimientos que suelen ser impartidos en los colegios: conocimientos teóricos y abstractos donde no se toman en cuenta modos de percepción que favorezcan los aprendizajes prácticos.

La simple repetición de actividades o prácticas no es suficiente para adquirir experiencia, sino que también es necesario un momento reflexivo, por medio del cual la práctica adquiere su estatus de experiencia:

Ignacio [de Loyola] exige la reflexión sobre la experiencia humana como medio indispensable para discernir su validez, porque sin una reflexión prudente es muy posible la mera ilusión engañosa, y sin una consideración atenta, el significado de la experiencia individual puede ser devaluado o trivializado. (Labrador y otros, 1999, p. 341)

La experiencia en el PPI guarda relación con la expresión usada por Ignacio de Loyola, «gustar las cosas internamente». La experiencia ignaciana se encuentra más allá de la comprensión intelectual ya que en ella se exige la implicación del hombre por entero: mente, corazón y voluntad. Esto parte de la premisa de que las dimensiones afectivas del ser humano han de quedar tan implicadas como las cognitivas, porque si el sentimiento interno no se une al conocimiento intelectual el aprendizaje no moverá a la persona. (Labrador y otros, 1999, p. 349)

La importancia de la experiencia se ve plasmada en la parte I de las Constituciones de la Compañía de Jesús, que trata del examen que se ha de proponer a las personas que pidieran ser admitidos en esta Orden. Antes de tomar cualquier determinación relacionada con su admisión la persona debe realizar seis tipos de experiencias con la peculiaridad que mencionó anteriormente:

- [65] La primera es la de los Ejercicios Espirituales
- [66] La segunda es la de un mes de servicio en los hospitales, comiendo y durmiendo en ellos y sirviendo a los enfermos.
- [67] La tercera es peregrinar por un mes sin dinero y poner toda la confianza en Dios para procurarse el sustento.
- [68] La cuarta es la realización de oficios bajos y humildes en la casa donde se esté viviendo.
- [69] La quinta es la enseñanza de la doctrina cristiana a personas sencillas, Ignacio de Loyola llama a este tipo de personas «rudas» es decir, con pocas letras, con baja instrucción.

[70] Y la sexta se refiere a la predicación y confesión de las personas, una vez que se ha probado que es alguien edificante y que puede ayudar a las demás personas en su crecimiento.

Retomando el tema del factor emocional dentro de la experiencia, a este debe prestársele una especial atención, ya que en el proceso educativo suele dársele mayor peso al intelecto, siendo las emociones y sentimientos replegados. Junto con las respuestas racionales al enfrentarse a un tema o a alguien, también hay reacciones afectivas: lo que resulta fácil, lo que se entiende rápidamente, puede resultar placentero, agradable; mientras que materias de mayor abstracción resultan tediosas, desagradables y al momento de aprenderlas se generan resistencias.

Uno de los principales fines de la experiencia es contrastar los conocimientos adquiridos sobre un tema con los nuevos que se ofrecen. En estos momentos, debido a la globalización somos más conscientes de lo transitorio del conocimiento. En una realidad donde lo constante es el cambio, una educación que sólo pone sus énfasis en lo memorístico y en la asimilación pasiva de los contenidos, quedaría en los márgenes de la cultura actual. La constatación de que no hay una comprensión plena porque no hay un conocimiento absoluto de las cosas lleva a plantear nuevas formas de educar para el cambio. Y una de las formas de contribuir con ello es abriendo posibilidades a que el alumno pueda analizar, comparar, contrastar, sintetizar, evaluar los ambientes, situaciones y relaciones en los que se encuentra inmerso. La experiencia muchas veces se concibe como repetición de cosas ya sabidas, mientras que su sentido real es el de descubrir, de no tomar las cosas como ya conocidas.

En el PPI se distinguen dos tipos de experiencia: La directa, que es donde la persona se encuentra totalmente imbuida y los sucesos pueden causarle una afección inmediata: un trabajo de campo, un experimento de laboratorio, un servicio social y otras de ese mismo estilo. Luego está la experiencia indirecta, ya que no siempre es posible el primer tipo de experiencia. En esta se recomienda aprovechar al máximo los sentidos de los alumnos para profundizar en los temas que se estudian.

Reflexión

En el apartado anterior se hacía mención a la interrelación existente entre las dimensiones que conforman el PPI. Este nexo se observa con mayor fortaleza entre la experiencia y la reflexión. Ellas dos no pueden desligarse fácilmente ya que resulta difícil realizar una experiencia sin un mínimo de reflexión, al mismo tiempo que toda reflexión implica un tipo de experiencia, ya sea afectiva, intelectual o de cualquier otro tipo.

En un sentido general la reflexión es considerada como:

La capacidad característica y esencial del ser humano; la humanización pasa necesariamente por el desarrollo de la capacidad reflexiva. La "conciencia refleja", el poder "flexionarnos", "volvernos de nuevo" (re) sobre las sensaciones, emociones, sentimientos, imaginaciones, recuerdos, experiencias, tendencias, ideas y acciones es sólo privilegio del ser humano. (Montero, 1997, p. 2)

Aquí también viene al caso, como un punto a favor del uso de la reflexión en la educación, la rapidez en los hallazgos científicos y la caducidad de los saberes. En este tipo de contexto la tendencia de la educación debe orientarse más hacia el aprender a aprender y no hacia la simple memorización y recepción pasiva de contenidos.

Aunque en la actualidad pensar y reflexionar son usados como sinónimos, Montero (1997) establece sus diferencias. El pensar se está realizando en todo momento, a excepción de cuando se está profundamente dormido. La reflexión se lleva a cabo con menos frecuencia. El pensamiento puede ser espontáneo mientras que la reflexión no. El pensamiento puede no tener objetivo, la reflexión tiene un objetivo, una orientación, en ella se busca algo. La reflexión está afectada por una fuerza afectiva mayor, algo que me afecta, algo que me preocupa e interesa, me vuelve a mi propia conciencia en busca de una luz que lo aclare y le dé mayor sentido. (Montero, 1997, p. 4)

La reflexión en la pedagogía ignaciana no es un simple solipsismo sino que tiene como objetivo formar las creencias, valores y actitudes de las personas para moverlas a actuar en el medio donde se encuentran. Ignacio de Loyola deja ver esto en los Ejercicios Espirituales:

[106] Ver [contemplar¹⁷] a Nuestra Señora [la virgen María] y al ángel que la saluda, y refletir para sacar algún provecho de la tal vista.
[107]...Y después de lo que hablan el ángel y Nuestra Señora; y refletir después

para sacar algún provecho de sus palabras.

En la parte III de las Constituciones de la Compañía de Jesús se puede observar la referencia relacionada con el mismo tema de la reflexión:

[405]... Y ejercitándose en predicar en casa o en monasterios, tener buen corrector que avise de las faltas en lo que toca a las cosas que se predican, a la voz, tonos, gestos y meneos. Y él mismo aun haciendo reflexión sobre lo que ha hecho, se puede más ayudar en todo.

La reflexión en el PPI busca lo que mueve a la persona en cada situación en la que se encuentra, con la finalidad de establecer sus motivaciones internas, descubrir las razones que se encuentran detrás de las opiniones. También se busca cuestionar las causas e implicaciones de lo que se ha experimentado. En la reflexión sale a la luz el sentido de la experiencia.

Por medio de la reflexión se puede lograr una ampliación en la sensibilidad humana de los alumnos, y a partir de esto dar cabida a la consideración de los puntos de vista de los demás. Se busca incrementar ese tipo de sensibilidad para constatar las repercusiones humanas de lo que se estudia:

En este nivel de la reflexión, la memoria, el entendimiento, la imaginación y los sentimientos se utilizan para captar el significado y el valor esencial de lo que se está estudiando, para descubrir su relación con otros aspectos del conocimiento y la actividad humana, y para apreciar sus implicaciones en la búsqueda continua de la verdad y la libertad. Esta reflexión es un proceso formativo y liberador. Forma la conciencia de los alumnos (sus creencias, valores, actitudes, y su misma forma de pensar) de tal manera que les impulse a ir más allá del puro conocer y pasar a la acción. (Labrador y otros, 1999, p. 351)

Acción

Deriva del latín *actio* (acción, ejecución, desempeño). Esta ocupa un puesto central en la pedagogía ignaciana y como ya se ha dicho anteriormente uno de los fundamentos de esta pedagogía es la experiencia de Dios tenida por Ignacio de Loyola, y recogida en los Ejercicios Espirituales. Desde el inicio del texto, en

¹⁷ Estilo de oración donde la persona hace un énfasis especial en su imaginación. De esa manera se invita a contemplar, recordar y estar presente en los misterios de la vida de Cristo revelados en la Escritura. En el desarrollo de este tipo de oración la persona se sumerge en los relatos como si estuviera presente en ellos, se hace partícipe de ellos.

lo que se conoce como las «annotaciones», Ignacio de Loyola tiene en cuenta las condiciones que más tarde propiciarán la acción.

Porque así como el pasear, caminar y correr son exercicios corporales, por la mesma manera todo modo de **preparar** y **disponer** el ánima para **quitar** de sí todas las affecciones desordenadas, y después de quitadas **buscar** y **hallar** la voluntad divina en la disposición de su vida para la salud del ánima se llaman exercicios spirituales. (Loyola, 1991, p. 221)

Los términos en negrita han sido resaltados por el autor. Ellos son claros indicadores de la relevancia de la acción en los Ejercicios Espirituales y por extensión en la pedagogía ignaciana. Ignacio de Loyola abre y cierra su experiencia espiritual enfatizando la acción. En el número [236] correspondiente a la última parte de los Ejercicios Espirituales deja ver esto también:

Considerar cómo Dios **trabaja** y **labora** por mí en todas las cosas criadas sobre la haz de la tierra, **id est, habet se ad modum laborantis** [es decir, se comporta a manera de trabajador]. Así como en los cielos elementos, plantas, fructos, ganados, etc., dando ser conservando, vegetando y sensando, etc, Después reflectir en sí mismo. (Loyola, 1991, p. 273)

Para Ignacio de Loyola el amor debe quedar expresado más en las obras que en las palabras. Esta acción no es un simple activismo sino que es movida por la reflexión, dimensión precedente del PPI. Vista de esta manera la acción tiene dos niveles: uno de crecimiento interior y otro de manifestación externa. En primer lugar, por medio de la reflexión la persona consolida e interioriza sus convicciones u opciones.

Después de la reflexión, el alumno consídera la experiencia desde un punto de vista personal y humano. A la luz de la comprensión intelectual de la experiencia y de los sentimientos implicados,-positivos o negativos-, es cuando la voluntad se siente movida. La percepción y análisis de contenidos significativos conduce a opciones concretas. Éstas pueden surgir cuando una persona decide que tal verdad va a ser su punto personal de referencia, la actitud o predisposición que va a influir en todas sus decisiones, y puede adquirir la forma de una clarificación gradual de las propias prioridades. Es en este momento cuando el alumno puede decidir asumir tal verdad como propia, manteniéndose sin embargo abierto respecto a dónde le va a llevar esa verdad. (Labrador, 1999, p. 354)

El proceso pedagógico quedaría truncado si se detuviera aquí. La finalidad de mover los afectos en la reflexión es hacer que la persona actúe, decida, se comprometa. Con el tiempo estos contenidos, actitudes y valores interiorizados, forman parte de la persona e impulsan al estudiante a actuar, a hacer algo coherente con sus convicciones. (Labrador y otros, 1999, p. 354)

Para Ignacio de Loyola no hay reorientación o cambio de vida de la persona sin acción. El carácter social y relacional del hombre es enfatizado por el personalismo filosófico del siglo XX. A través de la acción el hombre tiene conciencia de sí. Este es conciencia de sí mismo en tanto que existe en el mundo y se relaciona con otros. La autoconciencia lleva a tomar conciencia de los otros. Para Laín Entralgo, como para M. Buber, la "percepción del otro" supone siempre el ejercicio de una actividad. El encuentro es el primer tipo de actividad que me lleva a ser-con-el-otro. (Montero, 1996, p. 8)

La acción humana está caracterizada por ser intencional, se realiza para alcanzar algo que no se posee. Ignacio de Loyola, en los Ejercicios Espirituales y los elementos pedagógicos que de ellos se desprenden, da una orientación en la búsqueda de las finalidades que deben regir el obrar humano.

La búsqueda de respuestas a la finalidad de la vida y al obrar humano dependerá de los intereses, posibilidades y situaciones de las personas:

Pero lo característico de la pedagogía ignaciana es que las acciones que se elijan deben posibilitar y favorecer, en cualquier caso, la realización del alumno en sus grandes objetivos fundamentales:

- a. Acción para el cambio personal
- b. Acción para el cambio social
- c. Acción para la revitalización de la iglesia
- d. Acción para la mayor gloria de Dios (Montero, 1996, p. 11)

Evaluación

En la búsqueda de la definición del término evaluación, Montero (1998) dice que la palabra viene del francés «évaluer»: acción de apreciar, estimar o ponderar. En la década de 1990 la palabra evaluación adquiere un marcado acento pedagógico: estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. Se piensa que esta influencia provino de la traducción de los vocablos ingleses «assessment»: juzgar algo en cuanto a su calidad, valor o tamaño; y «evaluation»: considerar o estudiar algo cuidadosamente y decidir cuán bueno o malo es. El primero se usaba para las características de las personas, el segundo para entidades abstractas: currículo, programas y variables organizativas. Luego se amplió el significado y ahora se usa con las dos acepciones.

Montero (1998) toma diez definiciones de evaluación de distintos teóricos de la educación y de ellas concluye que en las definiciones se mantienen presentes tres aspectos: informativo-descriptivo, de juicio-valoración (normativo), y de decisión. De las definiciones analizadas, Montero termina inclinándose por la definición dada por Tenbrink (1984): proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios, que a su vez se utilizarán para tomar decisiones. (p. 10)

Estos tres conceptos mantienen una interdependencia entre sí, y definen de manera esencial lo que es la evaluación: información, juicio y decisiones.

En Ignacio de Loyola, se encuentran algunos elementos relacionados con la evaluación así entendida. Un ejemplo de esto puede leerse en los Ejercicios Espirituales en el número [43] en lo que se conoce como «Modo de hacer el examen [de conciencia] general, y que contiene en sí cinco puntos». En él se encuentran los tres elementos mencionados más arriba y que guardan relación con la concepción actual de evaluación.

La parte relacionada con la recogida de información se encuentra en el [43, 2° y 3°]

Pedir la gracia para conocer los pecados. Y demandar cuenta al ánima desde la hora que se levantó hasta el examen presente de hora en hora, o de tiempo en tiempo; y primero del pensamiento, y después de la palabra, y después de la obra, por la misma orden que se dijo en el examen particular.

El juicio y la valoración de la información se encuentran en la [43, 2° y 4°]. Pedir perdón a Dios nuestro Señor de las faltas.

Y la toma de decisión en el [43 4º y 5º]. *Proponer enmienda con su gracia*. En el PPI la evaluación tiene como finalidad la búsqueda de un desarrollo equilibrado de los alumnos para que estos lleguen a ser «personas para los demás» ¹⁸. Por tanto, la evaluación comprenderá la parte académica e irá más allá de ella.

¹⁸ Expresión del padre Pedro Arrupe al caracterizar el perfil de los alumnos que deben formarse en las escuelas jesuitas. Dirigiéndose, en una alocución, a los alumnos de los colegios jesuitas de Europa (31 de julio de 1973), el entonces Superior General de la Compañía de Jesús hizo una convocatoria a todos los colegios para una re-educación para la justicia, afirmando que hoy nuestro primer objetivo educacional debía ser formar hombres y mujeres para los demás – personas que no pudieran siquiera concebir el amor a Dios que no incluyera amor por el menor de sus hermanos; personas convencidas de que el amor a Dios que no se demuestra en la justicia para con los seres

El momento de la evaluación es propicio para invitar al alumno a considerar con mayor profundidad los puntos débiles en su formación. El profesor puede animarle a reconsiderar oportunamente las cosas, haciéndole preguntas interesantes, presentándole nuevas perspectivas, aportando la información necesaria y sugiriendo modos de ver las cosas desde otros puntos de vista. (Labrador y otros, 1999, p. 356)

Vista de esta manera la evaluación puede convertirse en hábito de búsqueda constante donde, con el tiempo, las actitudes de los alumnos, sus prioridades y decisiones, pueden ser investigadas de nuevo a la luz de experiencias ulteriores, cambios del entorno, desafios provocados por desplazamientos sociales y culturales, o cosas semejantes. (Labrador y otros, 1999, p. 356)

Hay pues que diferenciar el comportamiento frente a los tipos de evaluación que se realizan en la escuela: una propiamente académica y otra más dirigida a la formación integral de la persona.

En cuanto a la evaluación académica, sus objetivos y métodos deben estar claros y ser vistos como beneficiosos para todos. Es decir, qué se evaluará, con qué tipo de instrumento, cuándo, durante cuánto tiempo... Así se evitará, en lo posible, que sea vista como una amenaza por el estudiante. Ese riesgo existe, puesto que los resultados de la evaluación académica dejan al descubierto deficiencias y plantean nuevos retos. Esos resultados pueden ser desfavorables si el alumno establece la relación «resultado de la evaluación igual a valía personal».

Con relación a la evaluación más general, en el sentido ignaciano, suele usarse un término emanado de las Constituciones de la Compañía de Jesús: «Cura personalis».

Cuidado y atención con cada persona en particular y con su proceso de crecimiento en la experiencia espiritual. Se aplica el concepto al director de los Ejercicios espirituales, que acompaña personalmente a aquél que hace esa experiencia para conocer su ritmo y adecuar el proceso para él. Análogamente se aplica al educador, con relación a su alumno, cuando busca conocerlo de cerca para promover su crecimiento personal y tornar el proceso educativo más apropiado. (Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina, Conferencia regional de las provincias Jesuitas de Brasil, Sociedad de Educación y Asistencia Social, Sociedad de Educación Loyola Multimedia, Diseño Instruccional, Consultoría en educación, 2002)

humanos es falso. La expresión se tornó un marco en los documentos y en los procesos educativos de las escuelas ignacianas.

En la formación de esos hombres y mujeres para los demás se hace necesaria una evaluación periódica de las actitudes, prioridades y acciones encaminadas a ese fin. Esto puede traer dificultades ya que una evaluación así implicaría una intromisión en la vida personal de los alumnos más allá de lo académico-escolar. En consecuencia, tiene que dársele un tratamiento ético. Tampoco hay que olvidar que la finalidad de la información obtenida en la evaluación es tomar decisiones y que estas deben redundar en bien de la persona.

Se debe ser muy cuidadoso con ese tipo de injerencia en la vida del alumno ya que ellas pueden alterar de manera significativa su vida. De la misma manera se debe proteger la confidencialidad de la información obtenida en ese proceso. En el desarrollo de la evaluación se buscará en todo momento que el alumno reciba el mayor bien posible.

Apertura del PPI

El PPI se desarrolla en cinco dimensiones o momentos que son sucesivos e interrelacionados. El docente conoce el mundo o contexto donde se encuentra el alumno, con la finalidad de que este pueda indagar, averiguar, descubrir y experimentar de manera directa o indirecta la influencia que tiene ese entorno en él. En la experiencia también es importante resaltar el papel de los afectos, estos deben ser tenidos en cuenta junto con las capacidades intelectuales, de manera que sea la persona completa la que se imbuye en la experiencia. Después de esto, por medio de la reflexión, se busca cuestionar las causas e implicaciones de las cosas que se han experimentado buscando una mayor sensibilidad humana. Una vez sensibilizado el alumno, sus experiencias se convertirán en convicciones personales que poco a poco se irán consolidando y le llevarán a dar respuestas a las situaciones consideradas, a actuar sobre el contexto. Todo este proceso tiene como fin incidir en el contexto es decir, cambiarlo. Eso es lo que se revisará en la evaluación, si en ella se constata que ha habido un cambio entonces el proceso comienza otra vez en un nuevo contexto, y si resultara que no ha ocurrido el cambio, la misma evaluación servirá para revisar las causas y plantear las nuevas acciones que lo hagan posible. En la evaluación se tienen en cuenta tanto el hecho

objetivo de constatar los cambios en el contexto donde se encuentra la persona, como el hecho subjetivo de los cambios a nivel personal.

CAPITULO V

EL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO COMO UN PROCESO DE AMPLIACIÓN DE HORIZONTES

Introducción

La intención de establecer una relación entre una propuesta pedagógica y una teoría filosófica de la comprensión tiene su base en dos presupuestos. El primero es que la educación puede desempeñar un papel importante en la superación de toda clase de marginación y violencia. De esa primera convicción se desprende una segunda: la educación como constructora de sentido. Por medio de ese presupuesto la educación puede servir de puente para aminorar la marginación y violencia antes nombradas:

El dispositivo pedagógico es un administrador del discurso, que funciona como un controlador simbólico. El discurso pedagógico opera sobre todo el sistema de la cultura y los significados: los factores de clase social regulan la estructura comunicativa en la familia y por tanto la orientación del código sociolingüístico, al igual que la institucionalización de los códigos elaborados en educación, así como las formas de transmisión y las formas de su manifestación. (Sandoval, 1994, p. 115)

Toda concepción educativa es el resultado de una creación de sentido y en ella se encuentra de manera implícita o explícita una concepción de ser humano, que es la que en última instancia rige el diseño curricular, la creación y utilización de métodos y estrategias de enseñanza. Asumiendo que se nace a un mundo constituido de sentidos, podría decirse parafraseando a Heidegger, «somos seres arrojados al sentido». La pedagogía, arte y ciencia de enseñar, no puede reducirse simplemente a una metodología; debe incluir una perspectiva del mundo y una visión de la persona humana ideal que se pretende formar. (Labrador y otros, 1999, p. 335)

Cuando se dice que la escuela es un agente de control simbólico esto quiere decir que su papel es el de desubicar y reubicar un discurso de acuerdo a la edad, habilidades y contenidos. Esto es lo que se conoce como

recontextualización. Una vez que la escuela es administradora de discursos se convierte en una autoridad, posee una superioridad de juicio y perspectiva. Esa autoridad se encarga de administrar los prejuicios prevalecientes y los convierte en principios de interpretación. De esta manera la tarea del educador es recrear y des-construir sentidos:

Y la des-construcción¹⁹ implica un camino hacia delante y hacia atrás en las constituciones de significaciones... [Y esto no es más que] un proceso de búsqueda del sentido de la posibilidad efectual de lo que otros han discurrido y hecho en relación con lo que nosotros hoy discurrimos y hacemos. (Sandoval, 1994, p. 116)

Ese camino hacia delante y hacia atrás puede encontrarse en las orientaciones que da Gadamer en el estudio de las condiciones de la comprensión. Lo histórico tiene una palabra que decir a su interlocutor; con esto se acepta la validez de los prejuicios como condición de la comprensión. Gadamer no duda que en la comprensión no se puede dejar a un lado la figura de la autoridad, pero otra de las condiciones de ella es el no dejar imponerse ocurrencias o concepciones populares y por eso se convierte también en un camino hacia delante. Hacia atrás por la palabra que puede dar la tradición, y hacia delante por las nuevas posibilidades de interpretar eso que ha sido transmitido. Un conocimiento de este tipo puede ofrecer posibilidades en el mundo de la propia experiencia cotidiana de quien aprende. De esta forma, el hombre se apropia de unas posibilidades, legadas por otros, por la sociedad en que vive. (Sandoval, 1994, p. 119)

Abordaremos a continuación el PPI como un proceso de ampliación de horizontes, haciendo un breve recuento de los conceptos hermenéuticos de situación, horizonte, experiencia, historicidad de la comprensión, comprensión

¹⁹ Para explicar este concepto hay que conocer su contrario que es la construcción de sentido y será tomado de Sandoval, 1994, p. 117: las comunidades humanas a lo largo de su historia van decantando ideales. La decantación consiste en el sentido que de generación en generación se va sedimentando. A cada capa de sedimentos se agrega con la lentitud de los años una nueva capa de experiencias que lejos de eliminar la anterior, la incorpora debido a que no puede sostener su precipitación sino con base en la capa precedente; de tal suerte que las nuevas experiencias ya están -por así decirlo- «saturadas de la anticipación de una significación aperceptiva, que permite que el objeto no se encuentre aislado, sino todo lo contrario en un horizonte familiar». Las experiencias humanas se hacen más complejas cada vez, gracias al enriquecimiento de las nuevas generaciones. Este sentido subyacente es el que permite que los individuos en un grupo determinado, atribuyan una determinación de sentido a los objetos aprehendidos en las percepciones. Todas las creaciones humanas están sujetas a esta construcción de sentido, incluso la misma concepción que el hombre tiene de sí mismo. Entonces, la des-construcción sería el desmontaje de esa serie de capas que constituyen el sentido de los objetos aprehendidos.

como diálogo ético, suspensión de la validez de los prejuicios, distancia temporal y circularidad de la comprensión, para luego ver su aplicación en el ámbito escolar usando términos del PPI.

Contexto, Situación y Horizonte

La primera dimensión que se desarrolla en el PPI es el contexto. Esto se hace porque se comprende la importancia de tener en cuenta el mundo del alumno en su proceso de aprendizaje. La persona que llega por primera vez a una institución educativa no es una "tabula rasa" sino que ya trae una serie de conocimientos y experiencias dados por la familia y el entorno más cercano. Y últimamente hay que tener en cuenta también la influencia de los medios de comunicación.

Al establecer la relación del PPI con lo que propone Gadamer en los elementos que forman la comprensión humana, se encuentra:

El punto de partida de la comprensión es el horizonte de sentido que posee la persona. Para Gadamer el horizonte abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto. Esto quiere decir que la persona no podrá comprender cosas que estén más allá de los límites del horizonte que posee en ese momento. Se habla de límites de horizontes pero estos no son cerrados: la comprensión puede movilizarse, puede avanzar, puede hacerse más amplia.

El horizonte de sentido de una persona se encuentra compuesto de conceptos populares, ocurrencias propias, anticipaciones y puntos de vista acertados. Esto es lo que se conoce como prejuicios y a partir de toda esa liga de elementos —es imposible evitar que estén ligados— surge la comprensión. Esos conceptos populares, ocurrencias, anticipaciones y aciertos son propuestos por alguien en función de algo. Se trata de personas o instituciones que se convierten en referencias obligadas al referirse a un tema determinado. Esto es lo que Gadamer llama autoridad, y la institución educativa se convierte en una figura de este tipo.

Los prejuicios expresan la tradición y esto es lo que transmiten las figuras que se erigen como autoridad, pero al mismo tiempo quien se convierte en autoridad debe mantenerse abierto a seguir ampliando su comprensión. Cuando esto no ocurre los prejuicios se convierten en trabas más que en posiblitadores de comprensión.

Una persona tiene determinado horizonte porque se encuentra situación determinada. Un indígena no tendrá la misma concepción de selva que la de un ingeniero químico, una persona que vive en el campo no tendrá la misma idea de ciudad que alguien que vive en ella. Esto debe tenerse en cuenta porque muchas veces el educador da por supuestas muchas de estas cosas y ello entorpece la adquisición de conocimiento por el estudiante.

Otro elemento que debe considerarse es la circularidad de la comprensión. Para poder dar sentido a algo, es necesario un conjunto de referencias que guardan relación y dentro de las cuales eso se hace relevante. No se puede hablar de hijo sin hacer referencia a una familia, no se puede hablar de amores sin hacer referencia a las personas u objetos amados, no se puede mencionar una página o capítulo sin hacer referencia a un libro o trabajo. Tómese el ejemplo del ingeniero químico relacionado con el sentido de selva. Presúmase que su primer acercamiento es aéreo; desde arriba se encontrará con una masa casi uniforme de verde, ese será su sentido general de selva. En sus próximos acercamientos, en su experiencia de adentrarse en la selva, se encontrará con árboles de distintos tamaños, de distintas formas, que tendrán diversas utilidades. El sentido general que poseía se irá ampliando conforme se vaya adentrando más en la selva y vaya detallando los elementos que la componen. Lo que se busca resaltar con la circularidad de la comprensión es la continua referencia entre el todo y las partes y como se amplia la comprensión en ese movimiento.

Esa misma circularidad sugiere límites que se desprenden de las concepciones de situación y horizonte aplicadas al aprendizaje: no se puede poseer un saber absoluto; la comprensión es siempre histórica y limitada.

Experiencia, Reflexión e Historicidad de la Experiencia

En el PPI la experiencia tiene que ir junto con al reflexión ya que por la sola repetición de actividades no se adquiere experiencia sino que tiene que mediar la reflexión. A esto se le suma el conocimiento interno postulado por San Ignacio, donde se busca la implicación del ser humano en todas sus dimensiones para de esta manera movilizar a la persona por completo.

El aporte de Gadamer a este respecto se encuentra en su concepción dialéctica de la experiencia: proceso de formación de generalidades donde cosas que eran tenidas como típicas han sido refutadas al llevar a cabo una experiencia. Debido a esto, la experiencia es algo que debe renovarse en todo momento y ello implica apertura. Por ejemplo, el hecho de que haya una catalogación de selvas y estas posean rasgos comunes que las unan no implica que sean idénticas en su composición. Esto se sabe porque se ha experimentado de manera directa o por fuentes documentales que así es.

De esa concepción de desprenden consecuencias importantes para la educación. En primer lugar una postura crítica: este tipo de experiencia lleva a constatar que muchas situaciones no eran como se creían o se pensaban. En segundo lugar, cierta prudencia que pone en guardia respecto a la precipitación en el juicio. Después de constatar por medio de las experiencias que el ser y la razón no siempre coinciden, se tomará precaución al emitir un juicio relacionado con algo.

Al establecer una comparación entre las ideas de experiencia de Gadamer y del PPI parece no existir un nexo muy estrecho. En *Verdad y Método* no se hace ninguna referencia a la consideración de la parte afectiva de la persona; sin embargo, en los escritos posteriores de este autor se hallan elementos donde se considera la importancia de la afectividad de la persona en el proceso educativo. La educación de Gadamer se llevó a cabo en tiempos de la Primera Guerra Mundial y debido a eso la mayoría de los profesores jóvenes se encontraba en el frente. Y Gadamer se expresaba de la mayoría de los profesores que tenía de la siguiente manera: *esos viejos rutinarios no podían desde luego infundirnos el menor entusiasmo*. (Gadamer, 2002, p. 63)

Sin embargo, en esa experiencia de rutina...

Todo universitario ha tenido, me parece a mí, en algún momento de su vida un profesor al que ha admirado y querido, y que ha elegido como modelo. .. Y, en último extremo, uno admira a sus profesores por haberse comportado ejemplarmente y por ser un modelo de competencia. Es así como se forma la autoridad y como se aprende a aprender. Pues en definitiva aprender es siempre un proceso que promete una nueva libertad y acaba dándola. (Gadamer, 2002, p. 63-64)

Para que el conocimiento que se adquiere en la institución escolar tenga unas bases sólidas se requiere que en ese proceso la persona esté inmersa por completo: intelecto, imaginación, sentimientos, sentidos. La experiencia en el PPI se caracteriza por la participación activa del alumno en la constitución del saber. De igual manera, en su reflexión sobre la comprensión, Gadamer abandona la teoría del conocimiento tradicional sujeto-objeto e introduce la idea de que la persona participa en la constitución del conocimiento.

Al hablar de reflexión tanto el PPI como Gadamer coinciden en que esta ocurre cuando la conciencia se vuelve sobre sus propios contenidos. La asunción de estas actitudes que se desprenden de este tipo de experiencia hace que la persona que las tiene acceda de manera gradual a lo que Gadamer llama buen juicio, perspicacia y apreciación certera.

La reflexión en el PPI puede relacionarse también con el preguntar propuesto por Gadamer. Tanto el uno como el otro poseen una orientación, es decir, son intencionales, tienen un fin, están movidos por un interés. La apertura del preguntarse consiste en cuestionar si algo puede ser de una manera o de otra. Allí puede introducirse el cuestionamiento a los alumnos de si las vivencias, emociones y libertades que experimentan pueden ser de esa manera o de otra. Entonces, cabe establecer un diálogo con la concepción de ser humano que posee la cultura y ver si puede ser de esa manera o de otra.

La figura de autoridad transmite la tradición en su discurso. La relación que se da entre la voz de la autoridad y su intérprete, entre pasado y presente, está sometida a ciertas condiciones para que pueda haber un diálogo real entre ambos. A partir de ahí, podemos entrar en la siguiente dimensión del PPI: la acción.

Acción y Comprensión como un Diálogo Ético.

Gadamer presenta la relación que se genera entre la tradición y el intérprete como un diálogo ético donde la tradición no debe ser manipulada como un objeto. Al explicar en qué consiste dicho diálogo este autor hace referencia a dos modos de lo que no es un diálogo, y al mismo tiempo establece unos correlatos en las relaciones humanas, en los que nos fijaremos a continuación. El primer modo es donde se trata al otro como un objeto, la observación del comportamiento del otro se convierte en una herramienta para su manipulación. En el segundo modo, aunque hay un avance en cuanto al reconocimiento del otro, pero el diálogo no deja de ser una pugna donde cada uno pretende anticiparse al otro para mantener las pretensiones contrarias a distancia. Y el tercer modo, el propuesto por Gadamer y asumido aquí, es donde se experimenta al otro tal cual, dando lugar a sus pretensiones y permitiéndole que hable por sí mismo. Este tercer modo implica apertura y hasta cierto riesgo, ya que cuando se asume esta postura también se tendrán que aceptar cosas que pueden ser contrarias a las propias perspectivas.

En el caso de la acción en el PPI hay que hacer referencia a la dimensión anterior que es la reflexión. La acción no es puro activismo sino que presupone la reflexión. Será la consolidación de las creencias, valores y convicciones los que lleven a actuar a la persona en función de lo que ha experimentado y reflexionado.

El PPI tiene una orientación bien definida de influir en el contexto donde se lleva a cabo. El desarrollo de la persona es importante pero no es un fin en sí mismo, sino que es buscado con el fin de que se pueda ayudar al desarrollo de los otros, de la comunidad donde se vive.

Trayendo al PPI lo que Gadamer llama diálogo ético se pueden resaltar varias cosas. En primer lugar está la apertura que permite la aceptación de las pretensiones del otro. El cultivo de esta actitud sería de gran apoyo donde se viven situaciones de violencia. Está claro que no se debe simplificar el problema, ya que la violencia es generada por diversos factores y por ello debe tratarse desde distintas ópticas, de las cuales la educación es sólo una. De la actitud de apertura se desprende la capacidad de diálogo, y de este la escucha atenta y el respeto por

el otro. A nivel cultural esto implica el abandono de posturas etnocentristas y a nivel personal una confianza en el otro, en aceptar que el otro puede tener la razón. Debido a eso, Gadamer afirma que la praxis es comportarse y actuar con solidaridad, y esta es, en última instancia, la condición decisiva y la base de toda razón social.

En el artículo "Hermenéutica: Teoría y Práctica" del libro *Acotaciones Hermenéuticas*, se pronuncia a favor de la propuesta kantiana del imperativo categórico²⁰, donde la razón humana es la autoridad última de la ética. Gadamer menciona el ejemplo clásico del uso de un dinero ajeno recibido en depósito:

Sólo quería recordar sencillamente que, al aceptar libremente un depósito, estamos obligados a reconocer que asumir tal obligación está vinculado a una exigencia categórica, y que en realidad con esto estamos afirmando nuestra propia libertad. Y no es dudoso que con la libertad de la propia decisión se asuma también todas las responsabilidades que derivan de ella. (Gadamer, 2002, p. 15-16)

Refiriéndose a algunos autores que han hecho críticas a la moral kantiana, les dice que esta no debería ser tomada tan a la ligera. Gadamer resalta algunos elementos de esa propuesta para actualizarla. La responsabilidad de una persona al realizar una acción tiene que ir acompañada de conocimiento y, Gadamer hace la precisión, conocimiento práctico. Aunque en la actualidad se hace un mayor énfasis en la ética de la responsabilidad, lo único que ha cambiado es el alcance de la responsabilidad que en la situación cultural actual, tan agudizada, afecta por ejemplo las decisiones políticas, pues lo que está en juego ahora es la supervivencia de la humanidad. (Gadamer, 2002, p. 17)

Un último ejemplo de esto puede verse en la crítica al mundo industrial. El aprendizaje dentro de él no puede ser considerado como tal sino como ensayo de reacciones, y esto no es aprender:

El peligro mayor que plantea el cientificismo y la gestión organizada "científicamente" en las sociedades modernas es el debilitamiento de la 'fronesis', la natural inteligencia y responsabilidad del pensamiento": "hemos desaprendido el discernimiento". Al reducir la totalidad del conocimiento humano a conocimiento científico-metódico, el pensamiento moderno volvió de alguna manera superflua la experiencia moral y la experiencia estética, la experiencia histórica, la experiencia religiosa, etc., es decir, todas aquellas dimensiones en las que el ser humano tiene que construir un sentido, una verdad. Bajo el dominio de la forma de pensamiento científico, se asumió que todo el problema de la vida práctica se resolvía poseyendo y aplicando un "saber" objetivo, contundente y definitivo. Lo

²⁰ Actúa de manera que la máxima de tu conducta pueda convertirse en un principio de ley natural y universal.

importante ya no es de qué es capaz uno, qué puede hacer uno consigo mismo y en su relación con los demás (Bildung). (Ramírez, 1998)

Evaluación, Suspensión de la Validez de los Prejuicios y la Distancia en el Tiempo

En la propuesta educativa de la Compañía de Jesús, se busca que la evaluación sea un hábito de búsqueda constante donde el alumno pueda revisar sus actitudes, prioridades y decisiones a la luz de las experiencias que vaya haciendo. De igual forma vimos que la evaluación en sentido general tenía tres momentos: recolección de información, formulación de juicios, y toma de decisiones.

En el proceso de comprensión desarrollado por Gadamer hay elementos que coinciden con esa dinámica de la evaluación. Un ejemplo de ello es cuando se hablaba de la experiencia y el proceso de tipificación y destipificación de generalidades, junto con el buen juicio que se adquiría en la asunción de la experiencia gadameriana. Ahí se observan los dos primeros momentos: el de recolección de información, porque se tienen unas generalidades típicas, y luego el de juicio cuando por medio de la experiencia algunas de ellas son destipificadas.

Otro ejemplo de esto se encuentra cuando se habla de la posibilidad cognoscitiva de la circularidad de la comprensión: quien comprende no debe dejarse imponer ocurrencias, anticipaciones, conceptos populares ni previsiones; debe asegurarse al mayor acercamiento posible a aquello que se busca comprender. Aquí ya se tiene una decisión tomada, la del acercamiento a lo que se quiere comprender. Se posee información relacionada con ella, prejuicios, pero debe ser revisada.

Esto suele ser llamado des-construcción de sentido, que puede resultar de gran ayuda al PPI, tanto en la dimensión del contexto cuando se busca conocer las realidades que influyen en la vida del estudiante, como en la reflexión cuando se busca cimentar las creencias, y en la evaluación cuando el alumno es invitado a ver desde una óptica distinta una temática o realidad que le afecte.

Los prejuicios no son necesariamente injustificados ni erróneos, ni distorsionan la verdad. Lo cierto es que, dada la historicidad de nuestra existencia, los prejuicios en

el sentido literal de la palabra constituyen la orientación previa de toda nuestra capacidad de experiencia. Son anticipos de nuestra apertura al mundo, condiciones para que podamos percibir algo, para que eso que nos sale al encuentro nos diga algo. (Gadamer, 1992, p. 218)

Al establecer una comparación con el PPI se encuentran algunos elementos afines. En la evaluación se busca obtener información de un tema, en la comprensión hay algo que interpela a la persona y su búsqueda está en función de aclarar ese cuestionamiento. Luego se emite un juicio en relación con lo que se busca. Tómese el ejemplo del momento de transición entre la teoría geocéntrica y heliocéntrica. Se hacía la pregunta ¿qué lugar ocupa la tierra en el Cosmos? Una primera respuesta fue que era el centro, luego se vio que era un elemento más del conjunto. La emisión de juicios de este tipo y sus repercusiones no quedan sólo a nivel intelectual sino que se van decantando conductas en función de esos hallazgos. Es decir, la comprensión implica cambio de ideas o perspectivas a los que luego se ajusta la conducta humana.

Un indicador del buen funcionamiento de las dimensiones anteriores del PPI es el cambio personal que paulatinamente incide en el contexto. Aquí debe tenerse un tacto especial para no caer en los extremos de conformismos e inconformismos. Los procesos humanos son delicados y no todos caminan a un mismo ritmo.

Comprensión, Fusión y Ampliación de Horizontes.

Gadamer toma de Heidegger la idea de que la comprensión es el modo de ser fundamental del ser humano. Al hacer esto y adentrarse en la búsqueda de la condiciones que posibilitan la comprensión, constata que el desarrollo de la misma en última instancia se refiera a la praxis. Lo que este autor pretende hacer es describir lo que ocurre allí donde se dan interpretaciones convincentes y exitosas. Por eso repite hasta la saciedad que lo que él hace es una teoría de la experiencia humana anterior a todo comportamiento comprensivo de un individuo, y diferente a cualquier manera de proceder metódica. En consecuencia, esta hermenéutica no se orienta hacia una teoría del arte de la comprensión ni hacia una teoría del método.

Uno de los principales rasgos de la experiencia es que el saber que ella otorga no es un saber concluyente, entonces, toda experiencia está abierta a nuevas experiencias. Lo que sí propicia la experiencia es una autocomprensión más amplia y profunda, ya que debido a la negatividad se sabe algo que antes no se sabía y en consecuencia se sabe más.

En el mismo análisis de la estructura de la experiencia se descubre que la historia y la tradición tienen un papel determinante en toda comprensión. Cuando se llega a la constatación del propio ser histórico, de allí se desprende que ese mismo ser siempre se encuentra en tradiciones. De la misma manera que Heidegger definía al Da-sein como ser-en-el-mundo puede decirse que se es-en-la tradición. Gadamer presenta la tradición como un límite de la subjetividad al mismo tiempo que la muestra como una posibilidad para que el hombre pueda comprenderse a sí mismo.

Cuando se trae a colación el hecho de que la historia o la tradición influyen en las personas, se hace referencia a la interacción que ocurre entre efecto y saber a la mediación que se da entre historia y verdad: no sólo se estudia un fenómeno histórico en cuanto tal sino también las repercusiones que este ha tenido a través de la historia. Así que se debe ser cauto al momento de acercarse a un acontecimiento pensando que se puede ser objetivo, ya que siempre se tendrá una precomprensión de ese hecho. La conciencia humana se encuentra determinada por efectos que no le permiten ubicarse de manera libre frente al pasado.

Una vez que Gadamer resalta la finitud e historicidad del ser humano no pretende ontologizar la historia sino que se opone a la postura que busca enfrentar a la razón y la tradición.

Aunque esta discusión pareciera alejarse del quehacer educativo en general o por lo menos supeditarse a la parte de las ciencias sociales que tiene que ver directamente con la historia, la propuesta gadameriana se ha convertido en una autoridad debido a la promesa de libertad discursiva y de pensamiento que ofrece.

Pareciera contradictorio hablar de libertad cuando en el discurso gadameriano se hace mucho énfasis en las limitaciones del ser humano o de su conciencia, en su determinación histórica, en la negatividad de la experiencia.

Por otro lado, el mismo autor dice que las situaciones en las que se encuentran las personas no son cerradas. Es cierto que el estar inmerso en una situación u horizonte limita las posibilidades de ver y es a partir de esos conceptos que se ve el aporte que puede dar Gadamer a la enseñanza.

Los horizontes no son cerrados sino que se encuentran en continuo movimiento por medio de la experiencia: aunque se esté hablando de historia, como ya se dijo anteriormente, por medio de la misma reflexión se puede propiciar que los alumnos hagan los procesos de transferencia de conocimientos, a través de los cuales el saber visto en un área se relaciona con otras.

En toda comprensión hay una proyección de sentido antes del acercamiento al tema o situación a comprender. Cuando una persona se encuentra con algo que quiere comprender busca en sus conocimientos aquello que puede guardar algún nexo con ese algo. Una vez que aparece un primer sentido, la persona proyecta uno general. La comprensión hermenéutica se encarga de revisar si los sentidos otorgados están acorde con lo que se va conociendo, es un movimiento constante que va de la parte al todo y del todo a la parte, en lo que suele llamarse círculo de la comprensión. La tarea primera, última y constante consiste en no dejarse imponer nunca por ocurrencias propias o por conceptos populares ni la posición, ni la previsión ni la anticipación, sino en asegurar la elaboración del tema científico desde la cosa misma. (Heidegger en Gadamer, 1977, p. 332)

En la revisión de las condiciones que posibilitan la comprensión también se enfatíza el diálogo. Gadamer habla de un diálogo moral con la tradición. Dialogar es encontrarse con alguien o algo en su alteridad, libre de prejuicios, y que el interlocutor se coloque en un plano de verdadera escucha. La apertura hacia el otro implica, pues, el reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí. (Gadamer, 1977, p. 438)

En el diálogo no se impone la postura de uno sobre otro, se busca que haya una fusión. Y esto no significa identidad sino dialéctica dentro de la cual habrá una tensión constante y al mismo tiempo se correrá el riesgo de que otro

pueda tener la razón. Y en esto consiste la hermenéutica, en estar abierto a que puedan decir otros, ya sean personas, las palabras, la tradición o la historia.

Conclusiones

En este trabajo se ha establecido una relación entre los elementos que fundamentan la teoría de la experiencia hermenéutica y el Paradigma Pedagógico Ignaciano con la finalidad de presentar esa propuesta pedagógica como un proceso de ampliación de horizontes. En el segundo capítulo presentamos cuatro autores que anteceden a Gadamer en el giro ontológico de la hermenéutica en la filosofía contemporánea. En el tercer capítulo analizamos la teoría gadameriana de la experiencia hermenéutica; lo mismo hicimos en el cuarto con el Paradigma Pedagógico Ignaciano. En el quinto capítulo se presenta el Paradigma Pedagógico Ignaciano como un proceso de ampliación de horizontes. Desde esta perspectiva, en el proceso pedagógico del PPI la persona adquiere hábitos de apertura que propician el desarrollo personal y el de su contexto, teniendo en cuenta a las otras personas.

La civilización actual junto con la creciente cantidad de información emitida por los mass media puede considerarse como un inmenso sistema hermenéutico. Una concepción del hombre acorde a esa realidad es la ofrecida por Gadamer cuando dice que el ser humano es comprensión. Junto con la concepción de ser humano también hemos visto que el proceso educativo no es sólo recopilación de información. Es claro que nuestro nivel de conocimiento influye en las expectativas que formamos respecto al futuro. La información tiene referencia al futuro ya que se trata de que la acción futura la tome en cuenta. (Gadamer, 2002, p. 269)

La información, junto con los conocimientos adquiridos, también hace referencia al pasado en la figura de la tradición y autoridad. Todo ese bagaje de conocimiento es usado por la persona para desenvolverse en su mundo. Si se quiere educar para que las personas puedan tener mejores formas de vida, la educación no debe limitarse a la transmisión y acumulación de conocimiento. Las acciones que realizan las personas tienen repercusiones en el entorno y poseen una

dimensión de futuro. Teniendo en cuenta la importancia de la institución educativa y su rol de autoridad, desde ella se puede optar por una propuesta incluyente, donde la aceptación y la consideración de los otros se encuentre en el horizonte de la formación.

El futuro de la persona, su porvenir, sus objetivos más lejanos dependerán de su presente, de la capacidad de apropiarse de los conocimientos de la cultura donde se encuentra situado, y a su vez, el presente refiere al pasado, a las voces que le son dirigidas desde la tradición. El ser humano no puede liberarse de la tradición y dejar de ser influenciado por ella, aunque la persona haya alcanzado su madurez biográfica y ya no esté sujeta a la autoridad de un maestro. La autoridad es la base de toda educación.

Tanto el PPI como Gadamer poseen un sentido comunitario de la educación y de la comprensión. La reflexión generada a partir de un contexto pretendiendo mejorar sus condiciones tiene en cuenta a los otros. En la praxis de la comprensión ocurre algo semejante: para dialogar con otras personas o con un texto es necesario es necesario estar abierto. Y esto significa considerar al interlocutor en igualdad de condiciones. Esa misma apertura se traduce en actitudes y posturas a favor de la inclusión. Cuando Gadamer define la hermenéutica como saber que el otro puede tener la razón, también puede decirse que una conciencia hermenéutica no debe reservarse la última palabra.

Junto a la apertura, la experiencia y el preguntar juegan un papel importante. La persona participa en el conocimiento que adquiere y, por tanto, debe buscarse el modo de incluir todas sus dimensiones en el proceso de aprendizaje. La praxis y la experiencia que en ella se genera, deben estar impregnadas de un sentido ético, de acciones responsables. Para lograr esto hay que enfatizar la lógica de pregunta y respuesta planteada por Gadamer para cuestionar las diversas situaciones donde se encuentra la persona.

En fin de cuentas, esto es lo que se buscaba con este trabajo: considerar al ser humano desde una perspectiva diferente a la de encerrarse en sí mismo, donde la realización personal muchas veces excluye y está en pugna con la de los otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- -Aguirre, J. y Bisbal, M. (Comps.). (2003). Sociología de la Comunicación en América Latina: Perspectiva de autores latinoamericanos. Caracas: UCAB
- -Antiseri, D. y Reale, G. (1991). **Historia del pensamiento filosófico y** científico. Barcelona: Herder
- -Colomer, E. (1990). El pensamiento alemán de Kant a Heidegger. Barcelona: Herder.
- -Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina, Conferencia regional de las provincias Jesuitas de Brasil, Sociedad de Educación y Asistencia Social, Sociedad de Educación Loyola Multimedia, Diseño Instruccional, Consultoría en educación. (2002). Educar para transformar: Paradigma Pedagógico Ignaciano. São Paulo: Ediçoes Loyola.
- -Constituciones y normas complementarias de la Compañía de Jesús. (1995) Santander: Sal Terrae.
- -Coreth, E. (1972). Cuestiones fundamentales de hermenéutica. Barcelona: Herder.
- -Taylor, Ch. (1997). Argumentos Filosóficos. Barcelona: Paidós.
- -D'Agostini, F. (1997). Analíticos y continentales. Madrid: Cátedra
- -Echarte, I. (1996). Concordancia Ignaciana. Bilbao (España): Sal Terrae
- -Ferrater, J. (2001). Diccionario de filosofía. Barcelona: Ariel
- -Gadamer, H. (1977). Verdad y Método. Salamanca: Sígueme
- -Gadamer, H. (1992). Verdad y Método II. Salamanca: Sígueme
- -Heidegger, M. (1998). Ser y Tiempo. Santiago de Chile: Editorial Universitaria
- -Labrador, C., Díez, A., Martínez, J., De La Puente, F. (1999). La Pedagogía de Los Jesuitas, Ayer y Hoy. Madrid: Comillas.
- -Loyola De, I. (1991). Obras de San Ignacio de Loyola (5ª edición revisada y corregida). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

- -Lugo, L. (2002) Esbozos sobre la Hermenéutica de Gadamer. . [Documento en línea], Disponible: http://www.monografías.com/trabajos11/gadamer/
- -Millán, T (2004). Comprensión y creación de sentido en la didáctica moderna. [Documento en línea], Disponible: http://www.es.geocities.com/tomaustincl/educa/comprysentido/.htm
- -Montero, J. (1996). La acción en la pedagogía ignaciana. Trabajo no publicado
- -Montero, J. (1997). La reflexión en la pedagogía ignaciana. Trabajo no publicado
- -Montero, J. (1998). La evaluación en la pedagogía ignaciana. Trabajo no publicado
- -Montero, J. (1999). La experiencia en la pedagogía ignaciana. Trabajo no publicado
- -Montero, J. (2000). El contexto en la pedagogía ignaciana. Trabajo no publicado
- -Múgica, P. (1943). **Diccionario manual latino-español y español-latino**. Madrid: Razón y Fe.
- -Sandoval, H. (1994). Cuadernos de Filosofía Latinoamericana. 58-59, 107-122
- -Santiago de, L. (). La hermenéutica filosófica de H. G. Gadamer. [Documento en línea] disponible:http://www.uma.es/gadamer/General.htm
- -Taylor, Ch, (1997). Argumentos filosóficos: Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad. Barcelona: Paidós Básica.
- -UNESCO (2003) La educación para todos para aprender a vivir juntos. [Documento en línea] disponible: http://www.ibe.UNESCO.org
- -Universidad Católica Andrés Bello. (2000). **Pedagogía Ignaciana: tres documentos contemporáneos**. Caracas: publicaciones UCAB
- -Ramírez, M. (1998). **Revista de filosofía**. [Documento en línea] disponible: http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ibero/filosofia/92/sec_7.htm
- -Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2003). Manual de trabajos de grado, de especialización y maestría y de tesis doctorales. Caracas: FEDUPEL.