

## *La hermeneútica de la educación*

*Fernando Valenzuela Erazo*  
Departamento de Filosofía  
Universidad de Chile

### ABSTRACT

The article contains a study of education through a phenomenological and hermeneutic analysis of the problem. The close link between existence and education is decisive, since education follows closely on the fate of existence. There is a global focus in these proposals which could make room for a philosophy of education from the outlook of contemporary philosophical thought.

La Educación es una realidad compleja, abanico amplio de precisiones e imprecisiones relativas a la formación del hombre. A veces disímiles o poco coincidentes entre sí, otras más coherentes que pretenden representar el orto de un proceso definido como Educación. De todas formas, la vieja aspiración de conciliar estos momentos en una tendencia común y unificada, sigue siendo la línea caudal del pensamiento que se mueve en torno a la tarea educativa. Ella lleva una intencionalidad general de crecimiento y mejoramiento de la existencia. La generosidad de sus fines últimos, la hace intransigente cuando se trata de lograr el progreso humano; inquieta e incómoda, siempre pidiendo por más, remueve con insistencia el edificio teórico, en la búsqueda permanente de un significado absoluto, cuyas soluciones nunca serán, probablemente, del todo satisfactorias. Ese es el encantamiento que produce el sentido infinito de la educación y el designio último del maestro, y también su propio infierno (*articulis standis et fundamentis*).

Los elementos aparentemente contradictorios que manifiesta, de ser una cosa u otra, según las distintas definiciones, deben ser examinadas

en una comprensión superior que ponga de relieve los factores de coherencia que existen en ella, con vistas a su unidad, una manera consecuente de pensar en la posibilidad de su ser.

El maestro necesita de esa coherencia. Debe mostrar algo; si nada expresa, su oficio pierde sentido, se hace anacrónico, artificioso e injustificado.

La Educación siempre debe dar más, fórmula de lo imposible, que lleva en sus aspiraciones los mismos signos del ideal, que sólo se satisface en la inquietud de lo abierto; a semejanza de lo poético, desarrolla una capacidad creadora en el atreverse con los enigmas y conflictos que sufre el hombre: fenómeno catártico, de purificación y de armonía última. Se trata, otra vez, del intento permanente de mediación que debe colmar la realidad de lo que 'es' con el ideal de la vida que tiene su abasto en lo que 'no es'. Sueño de vida insatisfecha, hambre y pasión, de una esperanza que tarda en hacerse realidad.

La Educación no tiene una forma única de hacerse presente. La cultura toda la lleva en sí como proceso formador. Cada disciplina o manifestación cultural muestra esa iniciativa suya. Pensar en una proposición única que refleje su acceso a la formación es un exceso o, mejor aún, indica una limitación de la Educación en el campo de su acción. Por el contrario todos los caminos, sin excepción, están abiertos al proceso formador y podríamos decir que desde las especialidades este sentido queda igualmente servido. En la medida que brotan de la experiencia sugerencias del mejor conducirse de la existencia, se hace ideal de vida y pedagogía. Con esto se quiere destacar que los ejemplos que decantan las disciplinas son los derroteros del hombre y la cultura, imprescindibles a la formación. Pontificar la enseñanza de lo que no se sabe, como proposición pedagógica, es una insensatez.

La Educación contemporánea pierde, a trechos, la capacidad de plantear los grandes problemas, se hace anticipadamente pedagógica y prescriptiva. La Educación objetiva la crisis de la cultura y se propone, esquemáticamente, en la salida histórica de los problemas. En esa perspectiva, los grandes sistemas educacionales (Comenius, Rousseau, Herbart, Dewey, etc.) han asumido ese papel. Su esfuerzo trata de impedir que se minimice la experiencia humana, incentivando visiones que presenten significados nuevos.

En realidad, en términos generales, puede decirse que hay dos proposiciones de la Educación, aparentemente contradictorias, que se disputan el campo. La una, afirma su esencia universal que, al igual que la del ser, no voca a un ente en particular ni tiene una determinación precisa. Conviene a esta dirección los conceptos de lo pre-ontológico, no temático, virtual, etc., que a menudo se usan para referirse al ser. La otra, es la manifestación histórica el hombre, expresión natural de su comportamiento. Parece indudable que en su alcance, ambos juicios revelan el mismo

asunto en perspectivas distintas del desarrollo. En cada manifestación concreta de la educación se encuentra su ser, algo que exhibir en la posibilidad del ser. ¿El ser general, el ser del ente?. Y si ambas se presentan, reiteradamente, como modos del ser de la Educación ¿no es acaso imprescindible una precisión hermenéutica sobre la materia en estudio?.

En la investigación sobre el ser de la Educación hay una perspectiva constructiva, un tratamiento que tiene una etapa de precisión y determinación de su naturaleza, seguida de una fase de composición e integración: análisis y síntesis dirían los antiguos manes de la lógica 'antiqua', fenomenología y hermenéutica, diríamos ahora, con algunos aditamentos modernos que se agregan al examen del problema.

Con esto se quiere indicar, primero, que se abre a la Educación una tarea fenomenológica rigurosa, descripción estricta de su naturaleza, labor que luego debe ser continuada, eo ipso, en una hermenéutica mediadora y equilibrante de los contenidos estudiados. Ambas tareas son necesarias y complementarias de un mismo quehacer.

De lo dicho se desprende que el planteamiento filosófico de la Educación asume las siguientes modalidades: una determinación del fenómeno, esto es, indagación que trata de una fenomenología de la Educación. Luego, una interpretación de los resultados logrados en esta indagación, que se traduce en una preocupación hermenéutica del asunto educacional, disposición que formula, en el fondo, una filosofía en toda su extensión. Este planteamiento supone algunas tareas inmediatas. como son el descubrir el sentido de la Educación con vistas a su ser, comprensión recíproca y mediadora de las materias en estudio, precisión de la vivencia en sus elementos formadores, el problema del método, etc.

De acuerdo a su significado fenomenología, la Educación es un fenómeno, vale decir, se refiere siempre a algo que constituye el ser. La Educación es un desocultamiento y una aproximación captativa del ser. Esta forma de manifestarse, única en su género, tiende a destacar una cualidad que le pertenece y que es necesario tener presente, tanto en la perspectiva de una teoría del ser, como en la posibilidad de inserción de la Educación en ese contenido. En efecto, en una concepción unificada del ser, ella debe tener el lugar propio que le corresponde y que la investigación debe tratar de precisar.

Los aspectos contradictorios que se manifiestan en la praxis de la Educación y en las definiciones o descripciones que circulan, según los variados análisis que se emplean para este efecto, deben ser llevados a una comprensión hermenéutica más alta, de síntesis única y coherente. Este objetivo se logra gracias a una mediación de los elementos en juego, labor que permitirá despejar de esa complejidad el ser de la Educación.

Efectivamente, la descripción que proviene del tratamiento fenomenológico del asunto, va dejando relieves, irregularidades y contrariedades, que deben ser interpretados en sus aspectos más salientes. Para alcanzar

esas conclusiones se hace necesaria una hermenéutica.

La palabra viene del griego *ermeneiein*, que significa aclarar, explicar, expresar, explayar, interpretar, traducir de una lengua extraña a la conocida (Vease Heidegger, *Ser y Tiempo*. Introducción).

El planteamiento de las ciencias, con frecuencia da margen a explicaciones conceptuales diferentes del objeto, que justifica la preocupación de la hermenéutica. La intuición de la realidad es expresada por ideas de orden dispar y, en algunas ocasiones, excluyentes de otras visiones de los mismos hechos. Basta pensar en los conceptos más importantes de la Educación que tienen, generalmente significados fundamentalmente distintos.

Por otro lado, lo que se decanta en los oficios de la técnica, en el conocimiento científico y de las humanidades o en las vocaciones religiosas, sin mencionar los riquísimos aportes de la formación artística, el quehacer práctico de la actividad civil o el lenguaje, etc., debe ser extraído lo más limpiamente de esa multiplicidad, precisando la contribución de cada uno de éstos el proceso formador de la Educación. De esa variedad debe surgir el criterio unificador, capaz de colmar las distancias que, generalmente, desdibujan el fenómeno pleno. En otros casos, una lógica abstraccionista fragmenta y divide la realidad para satisfacer los fines de un tratamiento teórico, a consecuencia de lo cual produce la multiplicidad artificial de una naturaleza única, que el pensamiento maneja conceptualmente como si se tratara de hechos diferentes.

A veces, un sistema de explicaciones determinado, asume un rol prominente, que se constituye en la voz oficial de la investigación de su tiempo, en detrimento de otras posibilidades explicativas menos aceptadas de momento pero consistente de los mismos fenómenos. Recordemos sobre el particular el sistema de los trascendentales, modi generaliter consequentia omne ens, se impuso en la Edad Media de modo incontrarrestable en la investigación filosófica.

En ocasiones, la explicación de un fenómeno emplea categorías propias de otro, por ejemplo lo sagrado por lo natural, lo social por lo legal, etc., procedimiento que conduce a limitaciones o alteraciones en el conocimiento del objeto, que lo desencajan de su centro, perdiendo la oportunidad de descubrir su esencia en el tratamiento filosófico de los problemas. No se logra la aclaración de esos objetos porque no se les considera en el horizonte de referencias que les corresponde, situación que produce la incompreensión del fenómeno en estudio. La interpretación específica de los libros sagrados, textos y subtextos, de acuerdo a un sesgamiento extremo del criterio interpretativo que se utiliza (*summa interpretationis imago mundi pervertionis*), que conduce a sistemas de pensamiento diferentes. Pensamos tan sólo en los resultados dispares que se producen cuando se estudia el texto sagrado como palabra profética o como narración simplemente histórica.

Las realidades examinadas desde esta separación o falta de unidad, conducen a enfoques y lenguajes diferentes, propio de las estructuras asimétricas del pensamiento.

Es frecuente que en las disciplinas ocurra algo similar, incluso a nivel de una misma ciencia, que llevan a incongruencias que afectan el sistema. La teoría de la relatividad, en relación con la teoría de los cuántos, por ejemplo, hace necesaria una versión unificada del pensamiento físico. El supuesto del que parten estas ideas postula que las leyes físicas de la cosmología son las mismas de la microfísica, conclusión perfectamente razonable que sugiere, en el tratamiento del asunto, una teoría unificada que concretamente se ha denominado la teoría unificada del campo. Esta teoría satisface el principio de unidad de los fenómenos físicos, a la que tanto esfuerzo puso Einstein para consolidarla, verdadera hermenéutica en el mundo de las ciencias. Influída por las características de los fenómenos electromagnéticos, trata de conciliar aquellas doctrinas dispares. El ejemplo aludido, es con seguridad, el más saliente en la búsqueda de una concepción que satisface estas realidades.

El argumento podría inferir que, por tratarse de fenómenos físicos, no existiría en este caso una hermenéutica propiamente tal, que aborda sólo el mundo de las significaciones y no de los fenómenos. Sin embargo, el mecanismo tiene un valor lógico general en este campo. El significado, categoría fundamental del pensamiento, según Dilthey, tiene vigencia en este ámbito como en el de las humanidades o de la Educación.

La mayor separación se ha producido entre el conocimiento natural y las humanidades, que en algunos aspectos han evolucionado independientemente, al punto que los asuntos tratados al modo naturalístico son irreconocibles en la perspectiva humanista y viceversa. Los trabajos de Dilthey, destacando estos hechos, son excepcionales. El análisis que hace de los conceptos de comprensión y explicación, categorías propias de los métodos de las ciencias humanas y naturales, respectivamente, guardan vigencia hasta el día de hoy.

El alcance del término explicar que emplea la definición de la hermenéutica proporcionada por Heidegger, debe ser ubicada en un contexto que viene de Dilthey.

Explicar es reducir los fenómenos a sus causas (remitirse a la causa), fórmula general que en el transcurso del tiempo ha sido utilizada en el quehacer propio de las ciencias naturales. El comprender, en cambio, es el resultado del método comprensivo de las ciencias del espíritu. De modo general, Dilthey hace equivalente estas ciencias a las ciencias humanas, históricas, sociales, políticas, morales, humanidades, etc.

La observación no quiere indicar que las ciencias del espíritu hayan renunciado al conocimiento de las causas. Al contrario, se estima más bien que en las ciencias naturales, la causa surge en función de la actividad de la inteligencia que se mueve abstractamente en torno a su objeto, a

diferencia del método comprensivo en el que la inteligencia trata de integrar el proceso partiendo del todo a la parte. Diríamos caminos distintos, todavía no suficientemente compatibilizados para alcanzar el saber único. Lo que representa la teoría de la causa, vinculada a las abstracciones de la metafísica, da margen, por cierto, a un análisis más complejo que también debe ser examinada, sólo que por ahora no es nuestro propósito tratar este asunto, en la medida que lo permita el tema que tenemos en vista.

Las dos vertientes del problema no han sido conciliadas hasta la fecha: el moverse la inteligencia abstractamente en torno a su objeto o la integración del proceso del todo a la parte, hace presente el fracaso de la posibilidad de consolidar una teoría del saber única, que no ha logrado unificarse a causa de los tropiezos sobrevinientes, siendo el tratamiento hermenéutico una de las alternativas más serias para lograrlo. La Educación ha seguido estas líneas con las consecuencias previstas, creando también sistemas fragmentados, amalgamas de todo el espectro. Los cargos de Educación nacionalista, especulativa, verbalista, etc., o cientificista, pragmatista, cosista, etc. vienen precisamente del intento de asumir cada una de estas posibilidades como un todo. En ciertos casos, para salvar estas situaciones, se han creado ordenamientos curriculares, de fusión de asignaturas, por ej., para ser incluídas en un marco programático más amplio, lo que no ha logrado la mediación del saber que se buscaba mediante semejantes fusiones, creando, por el contrario, resultados confusos, más bien negativos, que no han logrado su objetivo, desfigurando un tipo de enseñanza en general, bien concebida para un propósito que no es compatible.

El concepto de la 'wirklichkeit', palabra alemana que significa tanto realidad como efectividad, lleva este problema a una nueva profundidad. La realidad se manifiesta bajo los términos de una efectividad que procede en función de un resultado que se hace presente. La mejor comprobación de la efectividad radica más en el quehacer del 'efectuar', en términos de su 'positividad' u 'operabilidad' en el mundo, que en la correlación correcta de estos elementos. La Educación es una realidad que se determina como la disposición de una voluntad en orden a un fin, con el objetivo de dirigir o encaminar un proceso formador. El concepto de 'efectividad' como producción, en la constitución de sus modos de ser, asume la realidad en forma precaria, la desfigura al desequilibrar la relación de todo y parte, quedando siempre la convicción que esa realidad se nos escapa en fragmentos en cada una de estas efectuaciones, circunstancia que hace necesaria la composición de los factores en juego.

Muy allegado a esto, se considera el concepto de función, como la existencia pensada en actividad, que no puede ser separada del fin, hacia el que tiende naturalmente, y del poder, que la hace operativa. La función, puente de enlace entre el poder y el fin, separados de aquella es una pura abstracción. En la Educación operan ampliamente estos elementos, ella es tanto función como poder y fin. El error habitual reside en el énfasis

que se pone en estos momentos, a veces excluyentes unos de otros; la Educación es apreciada de acuerdo a los grados de cumplimiento de cada factor en particular. Distanciados de la totalidad se hace imposible reconstituir la experiencia formadora, que necesita, entonces, recomponer el fenómeno a partir de una claridad hermenéutica.

Estas limitaciones en el planteamiento de los problemas muestra la parcialidad de las disciplinas en general y la deficiencia de la fenomenología en especial, disciplina esta última que, sin desmerecer para nada los enormes aportes que ha realizado, entrega un diagnóstico más que revelador de este estado de cosas. Las disensiones de los epígonos de Husserl, sobre la orientación que debe tener, propicia la necesidad de un pensamiento de mediación que interprete el hallazgo de los fenómenos en la perspectiva de la hermenéutica y el pensamiento dialéctico. La primera, como aclaración de la descripción de las realidades, buscando la esencia del fenómeno. La segunda, como movimiento, evolución y devenir, en provecho de una determinación del sentido que lleva el proceso.

Los sistemas filosóficos han buscado la unidad en estas reflexiones, pero no siempre se ha tenido claridad en los caminos seguidos para alcanzarla, usando a veces métodos diferentes de aproximación al problema. Esta preocupación es la necesidad hermenéutica que subyace en los sistemas.

Una conclusión hermenéutica es la reflexión de Heráclito que se instala en el proceso gracias al 'salto' del pensamiento, en una unidad que se apoya en la fuerza que le proporciona lo especulativo.

Semejante disposición tiene otro alcance en la filosofía de Kant. El proceso determinativo del entendimiento, la razón negativa y la razón especulativa, generan abstracciones independientes entre sí que al acercarse y mediar con ellas requieren de una hermenéutica.

El caso de Hegel, excepcional y único por sus concepciones dialécticas, tratando de cumplir ese objetivo, se asienta en el proceso dialéctico, y en el pensar de una nueva lógica, tratando de conciliar los puntos de vista dispares.

En Heidegger, la presencia actúa en una síntesis última que destaca el acto de la revelación por medio de la iluminación. Gran parte de estas dificultades vienen de la sentencia de Parménides sobre el 'ser es y el no-ser no es' que ha colocado a la filosofía en una situación por demás difícil, en relación a entidades propias del no-ser, como es el caso del valor. Afirmar que el 'no-ser no es' significa romper la unidad del ser al no darle cabida al 'no ser' que, de cualquier manera, es una forma de ser. Una teoría del ser no puede, sin más dejar afuera estas entidades que, aunque difíciles de sistematizar, tienen un registro en esa teoría.

En rigor, la necesidad de coherencia de estas investigaciones recomienda mantener una unidad en el pensamiento de modo que sea la misma inteligencia la que aborde la fenomenología de la Educación y sus con-

secuencias hermenéuticas. En verdad, los grandes discípulos de Husserl han cumplido sólo en parte esta prescripción, utilizando los hallazgos ya alcanzados por el pensamiento actual, pero sus interpretaciones se han separado de la línea central fijada por el maestro. Esto ha influido en la hermenéutica, en su rol de pensamiento mediador, inteligente y aprovechado, que debe reconducir el problema, apartando sugerencias de unidad, que podrían contribuir a incentivar la enorme tarea de formación y perfeccionamiento que se avecina a las generaciones futuras.

El análisis de la Educación debe insertarse en la descripción fenomenológica de la existencia y utilizar sus resultados. De acuerdo a lo planteado por Heidegger, en la analítica existencial de *El Ser y el Tiempo*, el concepto de ser en el mundo, el examen de lo venidero-sido-actual (proyección de futuro, lo que es y ha sido y actualidad), la descripción del cuidado (surge, cura, intencionalidad), etc. encierran un conjunto de propiedades de la existencia de enorme valor para la Educación.

La proximidad vinculante de la Educación con el existir conduce a pensar que éste es el fundamento de aquella. La descripción fenomenológica destaca una relación estrecha, de acercamiento e identidad de ambos, que puede ser la clave de una reflexión sobre la Educación.

El existir tiene su fundamento en el encontrarse en el mundo que abre una posibilidad a la comprensión originaria del ser. La raíz ontológica de la Educación se encuentra en el proceso formador cuyo origen radica en la existencia. Reconociendo su diferencia con el existir, la interpretación, al abarcar ambos términos (pensamiento de mediación), se asienta en una unidad que se organiza en el sentido del ser.

La fenomenología descubre las relaciones de la Educación con el ser y el existir. El reconocimiento de la asimetría de estos vínculos aparentemente disímiles, plantea la necesidad de acercamiento de los opuestos, que tiende a subsanar las manifestaciones contradictorias que provienen de esta relación. El acercamiento de la hermenéutica reconoce los elementos ontológicos que existen en estos niveles.

La investigación de las relaciones de la Educación con el ser y el existir, la dependencia que tienen entre sí y la ubicación que les corresponde en el orden total del ser, determina, *prima facie*, las precisiones que busca la Educación, conservando su independencia; instalada distante de esas realidades, ella se fija, de algún modo, autónomamente desde sí misma. Decimos, entonces, que la interpretación ha de ser originaria, pensando justamente en esa cualidad que la hace propia. Intencionalidad originaria de la Educación, que trata de compatibilizar el ser y el existir al concepto de 'educabilidad', concepto propio del proceso formador, que la Educación recoge como rasgo específico en la medida que sea auténtica y reveladora de su naturaleza.

El argumento autonómico sugiere que la interpretación de la Educación ha de hacerse en vista y hacia su propio ser, planteamiento similar al que

utiliza Heidegger con la existencia, lo que indica que la Hermenéutica de la Educación, siguiendo esa provisión, debe dar cuenta, en todo caso, de las características de este ente. De lo cual resulta que el ser se revela al existir, el existir se refleja en la Educación, generándose un estado de cosas que autoriza para afirmar, entonces, que la hermenéutica de la Educación tiene su punto de partida en ella misma y su punto de llegada en el ser, pasando por la existencia.

La esencia de la Educación que hemos denominado 'educabilidad', abarcadora del fenómeno propio designado como proceso formador, es el intento de la descubierta de esta realidad de la existencia para llegar al conocimiento de las estructuras ontológicas de aquella. Esto implica despejar el horizonte de la investigación, instalándose dicho quehacer en la dilucidación de los problemas del ser y existir. Semejante tarea es hermenéutica, lo que significa moverse, en cierta medida, en la dirección de los 'existenciarios' de Heidegger, lo que, *mutatis mutandis*, vale tanto como preguntarse si la Educación es un 'existenciario', elemento inseparable de análisis de la existencia como ser en el mundo.

El proceso de comprensión de la compleja realidad educacional, cuyo origen radica en la búsqueda de una simetría equidistante de los puntos de vista disímiles que se proponen definirla, trata de compatibilizarse bajo el sentido único de la hermenéutica, circunstancia que plantea una forma aporética: siempre mediando entre manifestaciones contradictorias o no definidas suficientemente.

En efecto, las modalidades que se atribuyen a la Educación, como ejercicio rector, en las distintas definiciones que se emplean para caracterizarla, son de una gama inagotable. Orientada hacia el proceso de crecimiento y desarrollo biológico en un momento, fenómeno psicológico general del aprendizaje en otro, lugar sociológico del aula a trechos, autognosis espiritual y proyección del mundo y de los valores en un sentido filosófico, etc., sin tomar en cuenta las caracterizaciones que vienen de la historia, el arte, la religión, no dejan duda del carácter aporético de estos intereses múltiples que aunque fragmentariamente, revelan su naturaleza y justifican el esfuerzo por el cual el proceso interpretativo debe llevarse al extremo, en la medida que cada una de estas manifestaciones tratan de erigirse en la 'ratio' absoluta del fenómeno; la verdad es que la explicación única tardará todavía en llegar, produciéndose un distanciamiento entre la variedad de los momentos que definen la Educación, que, obviamente, continuarán creando versiones variadas de su naturaleza.

La búsqueda de la condición ontológica de la Educación, frente a este abanico amplio de alternativas, sugiere la necesidad de interpretar los hechos con vista a lo que le pertenece de modo propio y exclusivo. Por eso la recomendación de partir, en este estudio, de la existencia misma, que se presenta, en este contexto, como una categoría unitaria del fenómeno. En realidad, este objetivo se encuentra al estudiar la intencionalidad

originaria de la 'educabilidad', cuya característica, diríamos, es excluyente de toda otra realidad. El encuentro de la Educación, en el alcance indicado, haría preciso el elemento que condena su propia esencia. Es interesante destacar que uno de los objetivos del método fenomenológico es descubrir la esencia de los fenómenos para alcanzar las formas eidéticas puras que sirven de fundamento a las ciencias respectivas a que acceden dichos fenómenos. Esta observación hace innecesario, podría pensarse, el tratamiento hermenéutico del asunto. Sin embargo, en esta delimitación de los campos, hay que observar que la fenomenología se preocupa más bien de la descripción eidética misma, su mundo -en este sentido- es compartimental y limitado, circunscrito a ese resultado, al paso que la hermenéutica, sobre todo en la Educación, debe dar cuenta de una compleja red de relaciones que apunta a una significatividad más amplia, totalizadora, que determina la precisión y alcance de la educabilidad. En esa labor la hermenéutica es prolongación de la fenomenología y la expresión sintética de sus resultados.

Por ello, parece imprescindible que la investigación despeje el sentido que debe buscarse, recogiendo los materiales de la existencia. Este procedimiento obliga a precisar la perspectiva en la cual se apoya la pregunta rectora, cuyas proyecciones fijan el horizonte en el que se desenvuelve la indagación. No obstante, esta determinación también es problemática porque existiendo variadas significaciones que tienden a dar cuenta de la Educación, se hace necesario compatibilizar de nuevo los puntos de vista en juego, creando un horizonte mediador de las múltiples referencias existentes. Como algunos de los sentidos que se examinan quedan, por sus características propias, separados o distantes de otros que también deben ser tomados en cuenta, es conveniente realizar una fusión de los horizontes ganados en cada fase, fusión horízontica, aproximación necesaria de los horizontes posibles que se abren a la investigación, desde la cual puede formularse la pregunta de modo más concreto.

Los tropiezos de la hermenéutica para alcanzar la mediación de los elementos conceptuales de la realidad en estudio pueden ser las manifestaciones de un trasfondo metafísico definitivo. En la sistemática scheleriana, *verbigratia*, se encierra un dualismo básico que, pensamos, sólo puede ser resuelto de acuerdo a una hermenéutica. Las comunidades naturales, comunidad vital (*lebensgemeinschaft*), son estructuras sico-biológicas que se objetivan en lo general, relacionándose con el conocimiento perceptivo; su expresión afectiva es la simpatía. Por su parte, las comunidades espirituales o personales (*personengemeinschaft*) son de naturaleza espiritual, supravitales, que giran en torno a la persona, centro de actos *a priori* significativos: intencionalidades que se encarnan en actos.

El conocimiento intuitivo espiritual capta la vivencia del otro. Su expresión afectiva es el amor en lo espiritual.

Este dualismo de Scheler abre posibilidades al proceso formador que,

proyectadas en sus consecuencias, implica dos modalidades de Educación, cuyos sentidos son dispares. A pesar de lo difícil que se presenta la mediación por estas circunstancias, el hecho concreto es que la hermenéutica debe seguir cada uno de estos sentidos y proyectarlos en un horizonte de referencias objetivas (*strukturzusammenhang*). En algún punto de estas proyecciones el juego comparativo avanzará hacia una aproximación de las posiciones, tarea de síntesis que encierra una posibilidad de fusión horizontal.

En otros casos, puede tratarse de las dificultades que se producen en la proyección histórica de los conceptos mismos. Siguiendo estas explicaciones, pensemos por ejemplo, lo que representa dilucidar el concepto de 'educabilidad' a partir de la *paideia* griega, tomando a Aristóteles como punto de referencia. En efecto, determinando el sentido objetivo de la visión preontológica de la Educación hay que examinar como fue captada (incorporada) esa idea en su tiempo. Las complejas relaciones e interferencias de sentido deben conducir a una primera determinación. Ese punto de apoyo nos proporciona un hilo conductor para la realización del paso siguiente que consiste en fusionar las diversas tesis en una visión interpretativa actual, en la medida que se proyecta al presente la objetividad ganada en las experiencias anteriores. El contenido que se maneja es, necesariamente, un contenido efectual, de acuerdo a la denominación de Gadamer (*Verdad y Método*).

El proceso formador tiene una conexión estructural, relaciones de contenido mutuamente referidas, que se organizan en la Educación y que resuelve en conexión con la existencia; este hecho implica pronunciarse sobre la vigencia de las categorías de la existencia acordes con el proceso formador.

La intencionalidad, por ejemplo, que corresponde al ser de la existencia, describe las vivencias que pertenecen a la esencia del vivir. En esta descripción, por demás propia del ser del existir, se descubre que los elementos que ayudan a éste proceso son los materiales que sirven a la Educación, examinados ahora en la perspectiva del proceso formador, de su realización, que todavía debe ser expresado y comprendido. En la vivencia de lo educacional siempre se vive algo, un *apercibirse* (*Innerwerden*) de la realidad en una perspectiva propia. La Educación parte de la vida en una conexión de sentido que abarca el todo del existir; se comporta frente a las cosas y las personas en vista de nuestro yo. El *apercibirse* se desdobra en el comprender, la Educación se hace logos, pedagogía y ciencia. El comprender como trazarse hacia adelante sobre algo, está constituido por las fases del descubrir, lleva un estado de ánimo y un habla (discurso). Estas estructuras se hallan en la existencia, en la manera diaria de ser en constante decadencia. La Educación las asume en su perspectiva porque ella también tiene un estado que comprende algo; el comprender de la Educación tiene carácter de decadencia (impropiedad) y se articula

en el discurso.

El fenómeno originario revela una manera de ser de la existencia. El descubrir constitutivo de la existencia también lo desarrolla la Educación, desde su especial perspectiva, descubriendo al hombre y a las cosas en su propia descubierta. La pregunta hermenéutica de la Educación, que dilucida el 'que' de la cuestión, debe responderla ella misma, como experiencia de la existencia que va formando su esencia, tarea que se asume por la comprensión preontológica que tiene del ser y de la existencia. Esto significa que la Educación se forma un juicio general, como el del hombre medio o común, que tiene una presencia totalizadora del encontrarse en el ser en el mundo.

En realidad, visualizamos en lo preontológico una mayor complicación. En el caso de la Educación no es, básicamente, un conocimiento de lo indicativo, sino que es una formulación de lo que está por venir, circunstancia que la salva del círculo vicioso (círculo in probando) puesto que no nos movemos en una estructura determinística. Al afianzarse la Educación en este expediente preontológico, el mecanismo fundamentador es ilimitado porque no tiene la provisión de 'lo que es'. El proceso formador tiene una intencionalidad constitutiva y liberadora del mundo. Quizás sea necesario zafar el problema del marco rígido de los términos, principalmente en lo que se refiere al ser, para darle cabida, con mayor amplitud, a estas situaciones, pero, en fin, hay que reconocerlo, aquí de nuevo la Educación sigue la misma suerte de la existencia, en pugna permanente con el mundo indicativo. Cuando se afirma que la Educación (al igual que la existencia) cae en el círculo vicioso, por querer apoyarse en el dato preontológico, que no se conoce con certeza ni está suficientemente probado, en verdad lo que se afirma es la visión no-temática de la existencia, proposición que no está limitada a un asunto o materia determinados.

La Educación asume la vida como una totalidad virtual. Esto significa que se proyecta a la realidad, pretendiendo un efecto final que no siempre se produce de presente. Su acción opera a veces de modo implícito o tácito en el sentido indicado. Se posesiona de un juicio que, situándose en lo general, como la actitud del hombre medio o común, según Heidegger. A nuestro juicio, encierra un movimiento que va del todo a la parte, en una proposición holística e integradora de la experiencia del individuo.

Por eso se dice que la cualidad no-temática de la Educación define el ser y los entes en un proceso de trascendencia sui generis. Su virtualidad es una totalidad que infiltra todos los contenidos particulares y singulares.

Esta característica de la Educación impide el sesgamiento ideológico del proceso formador, la hace universal, totalizadora. Gracias a dicha cualidad, el juicio educacional es integral, comparable sólo con el sentido de lo político. La técnica no posee esa propiedad, ni tampoco las ciencias cuando se mueve ciegamente en la provisión de aquella.

Esto es lo que se pretende indicar cuando se afirma que la Educación maneja un tratamiento originario y preontológico, que moviéndose desde sí misma se interpreta a sí misma y a la existencia: interpreta su interpretación (obsérvese que la expresión es igualmente válida para la existencia). Aclara lo que está encubierto y lo expone como es. Es decir, la Educación emplea la fenomenología y es hermenéutica que se descubre preontológica y ontológicamente. Ambas son el mismo fenómeno en una secuencia de grados distintos que debería culminar, por lo tanto, en una unidad hermenéutica que suministra un concepto de Educación integrada en sus posibilidades. Como hemos dicho, hay que advertir que esta problemática tiene su origen en la antigua discusión de la ontología vinculada a la sentencia de Parménides que no diversifica la realidad: le otorga plena vigencia al ser que es, en detrimento del no-ser; formulación no restrictiva, como se ha hecho resaltar desde Platón adelante; la versión filosófica de lo que no es como forma de ser. En la medida que le niega ser, resulta estéril y sin salida: 'algo' que no es no tiene sentido, desvincula el problema de la teoría del ser. En verdad, debe afirmarse que el no ser 'es' de alguna manera, postulación a partir de la cual hay que incorporar el fenómeno a la teoría del ser. La antigua fórmula pone de relieve las características indicativas de un proceso que se define como lo que 'es', que no satisface, a nuestro juicio, la naturaleza de la Educación.

La autointerpretación de la Educación se funda en la existencia, en cuanto es una posibilidad de su ser. La esencia de la Educación, a través del concepto de 'Bildung', puede ser entendida tanto en el resultado objetivo mismo, objeto de la cultura ya decantado, o como proceso creador, instancia formadora de esos objetos. En este último caso, no está del todo sometida a la existencia como ocurre con el primero porque la creación sobrepasa la existencia y su preocupación no se identifica tanto con ese algo como con lo que se hace de ese y con ese algo. En su fundamento, en la perspectiva de la existencia, la Educación proporciona una función creadora que es insoslayable para la vida humana. Bien o mal, ella es siempre una de sus posibilidades.

De aquí proviene el ocultamiento y decadencia de la Educación. Lo primero, puesto que el realizarse de la Educación, no agota todas las posibilidades del ser, debe trazarse, necesariamente, en una de ellas, debe ser de alguna manera una de ellas y, al hacerlo, excluye inevitablemente otra de sus posibilidades. Al desocultar una de las opciones, oculta otras. Aquí se encuentra, eventualmente, su decadencia: la actualidad de la existencia y la Educación, de ocultar y desocultar el ser, es una característica que tiene que cumplirse en el proceso de realización.

En el empleo de modelos y criterios analógicos se encuentra una forma de acceso a la hermenéutica, procedimiento que Gadamer ha usado con éxito en la obra *Verdad y Método*. Allí plantea aspectos fundamentales de la hermenéutica en relación con el arte, las ciencias sociales, la

metafísica, etc. pero ese trabajo no trata de modo expreso la situación de la Educación, aunque entrega algunos materiales aclaratorios sobre esta especie. La tarea pendiente, entonces, radica en extraer de su pensamiento las ideas de apoyo para una hermenéutica de la Educación.

Utiliza el juego y el diálogo como un esquematismo que le ayuda a fundar una hermenéutica del arte, razón por la cual parece pertinente examinar, siguiendo la misma analogía, estas dos manifestaciones en la perspectiva de la Educación. Vale decir, se trata de determinar si los modelos empleados por Gadamer en el arte, cumplen el mismo papel aclaratorio en la Educación. En ese caso el problema fundamental proviene de la aparente dualidad del arte, de ser objetivo y subjetivo a la vez, que también se observa en la Educación, en relación a los agentes que intervienen en el proceso formador (maestros, alumnos y objetivos).

La autonomía del juego ayuda a comprender lo propio de la Educación. El juego es un buen ejemplo puesto que su naturaleza -ejercicio recreativo sometido a reglas en el cual se gana o se pierde- no reside en lo subjetivo sino en lo objetivo. Su esencia se encuentra en las reglas que se fija el mismo y se manifiesta en el comportamiento de los jugadores, ganando o perdiendo de acuerdo al azar. Estas cualidades ayudan a un análisis comparativo de la Educación, cuya esencia, al igual que en el juego (y en el arte) está en ella misma: su naturaleza se determina desde sí misma, colocándose el énfasis en lo que ella es. El comportamiento de profesores y alumnos, por ejemplo, libre o arbitrario, y los resultados impredecibles en el aprendizaje o el aula, no impiden la objetividad de la Educación que surgen de sí misma.

El juego tiene reglas propias que definen su esencia, pero los jugadores pueden actuar de diferente manera, imponiéndose en todo caso el primado de las reglas del juego por sobre el proceder de los jugadores, sin que nada impida que éstos tengan comportamientos disímiles. Se descubre a través del juego el modo de ser de la obra de arte. La esencia del juego es la libertad. El jugador es libre de jugar y de hacerlo como prefiera. Pero los jugadores representan un papel dispuesto por la regla, que no puede eliminarse.

La razón filosófica que lleva a utilizar el juego como un ejemplo paradigmático en la Educación proviene de la necesidad de un esquema que refleje por igual el comportamiento objetivo y subjetivo de la situación, tal como se produce en el arte. Aquí, evidentemente, se hace presente una teoría hermenéutica para mediar en estos factores. La interpretación artística trata de compatibilizar el elemento poético, de creación, la subjetividad de origen, frente a la objetividad de la obra.

Parecía claro el pensamiento kantiano que la única forma de organizar una teoría del saber proviene de darle al entendimiento (Verstand) un papel legislador, ordenador de la multiplicidad de los datos provenientes de la sensibilidad. El entendimiento le da rigor a la teoría y permite la

formación de los conceptos. El papel de la razón es posterior y tiende a zanjarse la situación que generan los problemas insolubles, los paralogismos de la razón a que se encuentra sometido el sujeto cognoscente. No obstante, en opinión de Kant, este criterio no podía ser aceptado en el arte concebido como una manifestación libre del individuo. Una teoría del saber que no proporcione una posibilidad de libertad al entendimiento, limitando el libre vuelo de la creación, no podía ser empleado en una concepción artística, que se consagra solamente a través de una visión subjetivista del arte. Por esta razón, en la tercera crítica, Kant libera el marco rígido que su propia teoría había puesto al entendimiento que, en el arte, deja de ser legislador y ordenador de la sensibilidad para facilitar el proceso poético.

El juego tiene semejanza con el diálogo, guarda, al menos, en ciertos aspectos, una suerte de equivalencia que los hace intercambiables en el esquema comprensivo de la hermenéutica del arte.

No obstante, el diálogo, en cuanto comunicación de dos personas, exhibe una mayor precisión para resolver la pregunta que nos interesa en la Educación. El juego, en este contexto, no es azaroso ni incierto porque se aplica a la regla de modo completo y si no lo hace, deriva en otra cosa. Sus resultados entregados a la suerte, contingencia de ganancia o pérdida, deja sin perspectiva la indagación; aquí está su limitación. El diálogo, en cambio, más buscador del ser, lleva de suyo a la apertura y al descubrimiento.

Al emplear la pregunta, se descubre de inmediato su estructura hermenéutica que conlleva una predisposición natural de avanzar en el saber que no se sabe, con un criterio mediador y de apertura de lo desconocido, circunstancia que nos recuerda la docta ignorancia del Cusano. Enseñada, se encuentra un sentido dialéctico y de orientación (dirección), de seguimiento de un proceso que lleva a alguna parte.

La pregunta crea un camino de apertura al conocimiento de la realidad, cuya perspectiva se mueve en un horizonte, si no determinado, al menos determinable. Lo característico del proceso de pensar es que la pregunta va por delante. Nos parece evidente que en el diálogo se encuentre un querer saber lo que no se sabe. El preguntar abre, en lo esencial, una puerta para mirar, por ello, el método mal planteado que nos desvía del camino correcto, siempre conserva cierta vigencia, porque de allí proviene, entonces, la réplica que genera la contrariedad o la falsedad de la afirmación que reconduce todo el proceso.

Desde el comienzo, el saber pasa por la pregunta, lleva al logos, por eso es dialéctico. Formula en su caminar las posiciones de alternativas que asume la afirmación y la negación, del sí y del no y si bien no hay método que nos enseñe a preguntar, la situación va orientando en la medida que avanza el indagar. Este hecho es semejante a la actitud científica en la que el investigador regido por sus intuiciones no aplica ordenadamente

las 'regula' de un método baconiano, sino que busca por todos lados los pertrechos para probar los puntos de vista que plantea.

De su verdad resulta el logos, que es lo que aparece del diálogo mismo. El diálogo, entonces, es una estructura original del pensar, en que se realiza la dialéctica del preguntar y responder. El pensamiento es una conversación del alma consigo mismo, que procede de la misma manera. Por otra parte, se dice que para comprender un texto, que induzca efectivamente a la entrega de su contenido, hay que descubrir su forma dialogada, que se revela como una especie de conversación de la cual surge el asunto de que se trata.

Juego y diálogo representan, en consecuencia, un esquema que nos acerca a la verdad de la cosa, a pesar de las diferencias que existen entre ambos. En ellos, al igual que en el texto, hay un interlocutor, un 'tú' que está presente, implícita o explícitamente. El juego es una analogía para comprender los momentos subjetivos y objetivos de la Educación, el diálogo se presenta como el instrumento excepcional para su comprensión. Ambos son elementos mediadores de la hermenéutica de la Educación. Por eso decimos que la fenomenología es más análisis que diálogo y la hermenéutica es más síntesis, que se acerca al acuerdo de la conversación y, por cierto, requiere de aquella para completarse. En este sentido, fenomenología terminada de pensar no es simplemente filosofía, como se ha dicho en más de una ocasión, sino acceso directo a la hermenéutica. Las formas dialogales son más aclaratorias del sentido de la cosa y, por lo mismo, tienen una mejor posibilidad de alcanzar su inserción en una teoría del ser.

En el cumplimiento de sus metas, la Educación se va organizando en un proceso que se relaciona estrechamente con la teoría de los valores, asumiendo con ella las modalidades tanto en los procesos objetivos, que se realiza en el tiempo, como el ahondamiento de la vivencia de los valores (proceso subjetivo). En el primer caso, la Educación establece una conexión objetiva con los valores que, en el fondo, tiene el mismo alcance que el de la existencia, cuando se pregunta por la realización de la vida o de la cultura, en las que también concurren consecuencias valóricas. Este proceso de ahondamiento de la experiencia de los valores tiene una relación directa con la realidad, se asocia a ella, contribuyendo a determinar su sentido. En esta tarea la Educación juega un papel de importancia enorme.

Otra es, en cambio, la situación de la Educación como vivencia subjetiva; aquí la asimilación del valor se visualiza en el cumplimiento de la vocación formadora. Ello indica que la vivencia de la Educación se mueve en torno a un proceso de crecimiento personal e individual, que se organiza en el sentido de la aplicación de los valores a la experiencia de la vida concreta. En verdad, se encuentra en esto la función de la Educación en la formación del espíritu como vocación de magistrado,

apostolado y quehacer místico.

Las concepciones del valor, por cierto, tienen eco inmediato en la Educación. Principalmente, se disputan aquí las ideas humanistas y de mejoramiento del hombre, teístas y laicas. El hombre como criatura de Dios y como autofundante de su propio destino: en sus excesos lleva a la concepción del *microtheos* o a la autodivinización del individuo o de la especie. Hay, además, un teísmo y un ateísmo postulativos, utilizados como la proposición teórica más conveniente para la fundamentación de la Educación; el primero, basado en que la creencia en Dios es, simplemente, el esquema más razonable para explicar las situaciones últimas (piénsese en Kant). El segundo, trata de pensar la Educación desde el hombre mismo, como perfeccionamiento en un sentido no religioso. Todo lo cual ha creado conceptos y estilos de Educación irreconciliables en el tiempo, que una hermenéutica debiera recoger a fondo, en una perspectiva mediadora completa, para descubrir que muchas de las proposiciones que nos han desgarrado por siglos, no tienen, probablemente, la significación que se les ha atribuido en el pasado.

El proceso de realización objetiva de la Educación, se vincula con los valores en las situaciones de desarrollo cultural. El descubrimiento y surgimiento de nuevos valores, la plasmación de los valores y los momentos negativos de aniquilación de los mismos y el propio nihilismo (en cierto sentido), etc., todos de una influencia decisiva en la Educación, operan como supuestos no examinados que deben ser explicitados suficientemente por la indagación hermenéutica que precisa el sentido de la formación.

En el proceso formador, la Educación sigue de cerca la vivencia del valor, vive y participa de su seducción, se compromete en su extralimitación más allá de toda frontera, siguiendo el vislumbre y la búsqueda del ideal supremo, sufriendo, asimismo, la rigidización y fracaso de los valores. Una Educación sin valores es un contrasentido.

La Educación según lo dicho, asume el proceso de realización de los valores de modo completo y, probablemente, sea ella su brazo más fuerte. Por eso las relaciones de la Educación y la ética son estrechas. En la concepción de los bienes, fines y formas de los valores, la Educación es una manera auténtica de asumir las posiciones éticas. La Educación representa un expresionismo real, formador de una intencionalidad propia, fundada en los valores. En su fundamento valórico, la ética de los bienes formula sus prescripciones en torno al bien y al mal, trata de plantear el egoísmo, hedonismo, eudemonismo, utilitarismo, naturalismo, etc. en una dimensión valórica. Las disensiones de las escuelas, dueñas cada una de una parte de la verdad, deben ser aprovechadas por la hermenéutica para darle perfil y contenido al fenómeno formador total en su transmisión a las nuevas generaciones.

En fin, los planteamientos de la ética, como orientaciones absolutas del deber ser normativo, instaladas en la forma de vida del individuo,

son aceptadas de modo pleno por la Educación, como contribución al alcance formador que ella impulsa incansablemente. Los lazos de aproximación de una y otra son indiscutibles. Ambas tienen su fundamento en los valores, lo que podría dar imagen a pensar en un origen común. Para no crear entidades innecesarias, según el sabio consejo de Occam, parece más conveniente concluir que la Educación recoge los valores de la ética misma, por lo que los contenidos ideales de aquella se encuentran en ésta y a través de la ética, en los valores.

Lo mismo se aprecia con los fines de perfección de la cultura, planteados por los valores, aceptados por la ética y desarrollados por la Educación, lo que revela que en último término el proceso formador se compatibiliza de modo pleno con los grandes valores de la cultura y esa armonía final, debe ser suficientemente demostrada por el tratamiento hermenéutico de estos asuntos.